

Sascha Neumann

**Sozialpädagogik als empirische
Sozialwissenschaft: Perspektiven einer
Theorie des sozialpädagogischen Feldes**

Arbeitspapier II – 15
Dezember 2003

Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier (Forschungsstelle des Fachbereichs I – Pädagogik)

Arbeitspapier II – 01

Projekt „Qualität von Kindertagesstätten“ (Kurztitel)

Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig, Dr. Magdalena Joos, Dr. Norbert Schreiber

Das Forschungsprojekt wird finanziell gefördert durch das Bistum Trier, das Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz und das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren

Weitere Informationen zur Sozialpädagogik an der Universität Trier im Internet unter www.uni-trier.de/uni/fb1/paedagogik/index.htm

Trier, im Dezember 2003

Vorwort

Das *Zentrum für sozialpädagogische Forschung (ZSPF)* ist eine Plattform zur Förderung der sozialpädagogischen Forschung im Fach Pädagogik der Universität Trier, für die Qualifizierung der forschungsbezogenen Lehre und Ausbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft und für den Transfer von Wissen und Dienstleistungen.

Die Aktivitäten und Projekte des Zentrums werden von den beiden Abteilungen Sozialpädagogik getragen und durch eine Geschäftsführung koordiniert. Die Abteilungen haben ein unterschiedliches Profil und setzen in ihrer Arbeit unterschiedliche Akzente und Prioritäten. Die Abteilung Sozialpädagogik I (Prof. Dr. Hans Günther Homfeldt) orientiert sich an Fragen der Professionsentwicklung durch praxeologische Forschung, die Abteilung II (Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig) untersucht die Institutionalisierung von Lebensphasen und Lebenslagen im Kontext einer Theorie generationaler Ordnungen.

Das Zentrum gibt Arbeitspapiere heraus, um die wissenschaftliche Öffentlichkeit gleichsam unterhalb der Ebene formeller Publikationen über den Stand laufender Arbeiten zu unterrichten, Diskussionen über ihre Ergebnisse anzuregen und so den forschungsorientierten Austausch im Fach zu intensivieren.

Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig

Inhaltsverzeichnis:

Das Problem des „sozialpädagogischen Feldes“: Überlegungen zu Theoriegeschichte, Gegenstand und Perspektiven der Sozialpädagogik als Wissenschaft	1
1. Theoriegeschichtliche und wissenschaftssystematische Gesichtspunkte des Begriffsgebrauchs.....	3
2. Gegenstandstheoretische Komplexe: Systematisierende Anmerkungen zur jüngeren sozialpädagogischen Theoriegeschichte	13
2.1. „Sozialpädagogik“ als Realitätsperspektive: Das Soziale als pädagogisches Problem.....	14
2.2. Sozialpädagogik als bereichsorientierte Praxiswissenschaft.....	17
3. Das Identitätsdilemma der Sozialpädagogik	21
4. Fazit der Überlegungen	25
„Erziehungswirklichkeit“: Rekonstruktion und Revision des Wirklichkeitszugangs der Sozialpädagogik – oder: Zum Verhältnis von Begriff und Sache der Sozialpädagogik	33
1. Problemaufriss.....	34
2. „Erziehungswirklichkeit“: Gegenstandstheoretische und epistemologische Prämissen eines verdeckten Leitbegriffs	37
3. Zur Revision des Konstrukts „Erziehungswirklichkeit“	44
3.1. Klaus Mollenhauer I: Eine Reinterpretation der „Erziehungswirklichkeit“	45
3.2. Erziehung als soziale Tatsache: Aloys Fischer	49
3.3. Klaus Mollenhauer II: Ansätze eines funktional-genetischen Begriffs von Sozialpädagogik	58
4. Fazit.....	62

Wie erkennt man Erziehung?	68
1. Das Dilemma beim Erkennen von Erziehung	68
2. Erziehung als „Erziehungswirklichkeit“	71
3. Erziehung als soziale Wirklichkeit.....	78
4. Zusammenfassung.....	85

Das Problem des „sozialpädagogischen Feldes“: Überlegungen zu Theoriegeschichte, Gegenstand und Perspektiven der Sozialpädagogik als Wissenschaft

Die folgenden Ausführungen sind mit dem Interesse verbunden, eine Konzeption von Sozialpädagogik als Wissenschaft theoriegeschichtlich und systematisch zu begründen, die in der Entwicklung der Disziplin zwar in Ansätzen immer eine Rolle gespielt hat, sich aber gegenüber der Dominanz normativer Entwürfe und handlungspraktischer Modelle nie hat durchsetzen können. Die Überlegungen sollen dazu dienen, grundlegende und durch die historisch-paradigmatische Entwicklung der Disziplin bedingte Problemkonstellationen nachzuweisen, an welche eine „feldtheoretische“ Konzeptualisierung von Sozialpädagogik als empirischer Sozialwissenschaft anschließt. Die feldtheoretische Variante einer sozialpädagogischen Theorie soll dabei nicht lediglich als ein Forschungsprogramm artikuliert, sondern zugleich auch hinsichtlich ihrer gegenstandstheoretischen und paradigmatischen Dimension begriffen und geklärt werden – mit anderen Worten: Es soll zunächst eruiert werden, wie eine „Theorie des sozialpädagogischen Feldes“ als Problemstellung theoriegeschichtlich und wissenschaftssystematisch verankert ist.

Die besondere Schwierigkeit des Unterfangens besteht darin, dass diese Problemstellung nur sichtbar wird, wenn man deutlich macht, worin die spezifischen Ausblendungen und Lücken anderer paradigmatischer Ansätze von Sozialpädagogik als Wissenschaft bestehen und zugleich einräumt, dass die Problemstellung in der Schnittmenge dessen liegt, was die einzelnen Vorläufer gerade nicht in den Blick gerückt und aus ihren gegenstandstheoretischen Grundlegungen ausgeblendet haben. Die Argumentation geht in drei Schritten vor: Zunächst werden diejenigen theoriegeschichtlichen und wissenschaftssystematischen Gesichtspunkte der Verwendung des Begriffs „Sozialpädagogik“ rekonstruiert, die zur Formierung zweier koexistierender Paradigmen geführt haben. Im Anschluss daran wird gezeigt, inwieweit die paradigmatischen Konstruktionen den Theorie- und Forschungsdiskurs der Sozialpädagogik und seinen krisenhaften Status bis in die gegenwärtigen Debatten hinein prägen. Der dritte Teil der Argumentation interpretiert die Identitätskrise der Sozialpädagogik als

Identitätsdilemma, das sich aus der Defizienz der beiden dominierenden Gegenstandsauffassungen ergibt. Es folgt ein Fazit der Überlegungen, das die im Rahmen einer feldtheoretischen Perspektive der Sozialpädagogik benennbare Notwendigkeit der kognitiven Reorganisation der Disziplin hervorhebt.

1. Theoriegeschichtliche und wissenschaftssystematische Gesichtspunkte des

Begriffsgebrauchs

Die Geschichte der Sozialpädagogik als Wissenschaft könnte ebenso gut als eine Chronologie der Auseinandersetzung um einen problematischen und vieldeutigen Begriff rekonstruiert werden. Als Indiz dafür steht nicht nur die von Natorp in einem Kapitel einer seiner Hauptschriften aus dem Jahre 1909 gewählte Überschrift¹ „Der Streit um den Begriff Sozialpädagogik“, sondern auch der fast sechzig Jahre später von Mollenhauer ausgesprochene Verdacht, es handle sich bei dem Ausdruck „Sozialpädagogik“ möglicherweise um eine begriffliche „Verlegenheitslösung“ (vgl. Mollenhauer 1998 [1966], S. 312). Diese Diagnosen setzten sich bis in die jüngste Vergangenheit hinein fort: Franz-Michael Konrad bemerkte noch im Jahre 1993, dass die systematische Entfaltung des Terminus „Sozialpädagogik“ bis heute nicht abgeschlossen sei (Konrad 1998, S. 31). Die Lage dürfte sich bis heute nicht wesentlich gebessert haben, denn nach wie vor beginnen viele Schwierigkeiten, die die Disziplin derzeit mit sich selbst hat bereits mit der Auseinandersetzung um den Begriff selbst (Rauschenbach 1991, S. 1).

Als symptomatisch für diesen Zustand lassen sich die jüngeren und jüngsten Debatten um eine eigenständige Sozialarbeitswissenschaft (vgl. z.B. Engelke 1992, Merten, Sommerfeld & Koditek 1996) als Beleg anführen, auch wenn hier die begrifflichen Kontroversen auf die Ebene von Versuchen der Konstituierung einer berufsfeldbezogenen Leitwissenschaft für Handlungsfelder der „Sozialen Arbeit“ verlagert werden (vgl. Scherr 2002). Dennoch: Wer es heute angesichts der Expansion und Differenzierung sozialpädagogischer Handlungsfelder

1 Natorp, P. (1909): Philosophie und Pädagogik, S. 121-148

wagt, begriffliche Überlegungen dazu zu nutzen, sich über den Gegenstandsbereich und die Aufgaben der Wissenschaft gewahr zu werden, die er betreiben möchte, sieht sich dem Vorwurf ausgesetzt, an den tatsächlichen Herausforderungen vorbei, unrühmliche und überflüssige „Begriffsscholastik“ zu betreiben (vgl. a.a.O., S. 267). Den Appell, dass man die leidige Begriffsdiskussion doch endlich hinter sich lassen möge, hat schließlich schon Klaus Mollenhauer vor mehr als dreißig Jahren bemüht, um darauf aufmerksam zu machen, dass aus dem Jonglieren mit Begriffsinhalten nicht die empirische Realgestalt dessen zu erfassen sei, was landläufig dem Ausdruck „Sozialpädagogik“ korrespondiere. Ohne Mollenhauers Monitum², in seiner historischen Stichhaltigkeit zurückweisen zu wollen, soll hier dafür sensibilisiert werden, dass sich hinter den terminologischen Streitigkeiten eine grundlegende wissenschaftstheoretische Problemstellung verbirgt, die bis heute ihrer abschließenden Klärung harrt. Es handelt sich nämlich nicht nur um das Problem, ein kommunikables Etikett für eine wissenschaftliche Disziplin zu finden; die Bemühungen um begriffliche Klärung betreffen vielmehr generell die schier ausweglose Suche nach dem disziplinären Selbstverständnis, nach der „kognitiven Identität“ (Dewe & Otto 1996) sowie nach den Aufgaben und dem Gegenstandsbereich dieser Wissenschaft. Der Beobachter sozialpädagogischer Diskurse wird nämlich den Eindruck nicht los, dass Sozialpädagogen sich ihres disziplinären Selbstkonzeptes keineswegs sicher sind. Das Unbehagen mit dem Begriff „Sozialpädagogik“ war nicht nur in der Vergangenheit ein häufig strapaziertes Thema, sondern es „... dauert fort, hat sich vielleicht sogar noch verschärft und provoziert ständig neue Überlegungen, zum Begriff, zu den Aufgaben, Strukturen, Bezugspunkten, allgemeiner: zu dem, was wir als Gegenstand der Sozialpädagogik bezeichnen können ... Die „Ingenieure und Statiker“ der Sozialpädagogik konnten sich zwar über die Konturen des sozialpädagogischen Gebäudes verständigen, streiten aber weiterhin mit den Innenarchitekten der unterschiedlichsten Traditionen über eine genauere Raumgestaltung. Die Identität der

² Mollenhauer bezog sich ursprünglich auf eine terminologische Auseinandersetzung, welche die Sozialpädagogik glücklicherweise längst hinter sich gelassen hat. Kritisiert wurde hier nämlich von Mollenhauer vor allem der Versuch, den substanziellen Gehalt von „Sozialpädagogik“ bzw. eine wissenschaftsfähige Gegenstandsbestimmung vom Wortsinne herleiten zu wollen und vorwiegend auf die Ausdeutung des Präfix „sozial“ zu reduzieren. Damit würde, so Mollenhauer, Sozialpädagogik in Pädagogik schlechthin aufgelöst, weil beide Begriffe dann einen identischen Sachverhalt bezeichnen (vgl. Mollenhauer (1998 [1966], S. 309f. bzw. Mollenhauer 1988 [1964], S. 13).

Sozialpädagogik scheint bis zum heutigen Tage ihre Nicht-Identität zu sein: Sie hat keinen eindeutigen, klar zu benennenden Ort in der Praxis, kein einheitliches Profil der Ausbildung, keine selbstverständliche, von allen ihren VertreterInnen geteilte disziplinäre Heimat, keine stabilen theoretischen, wissenschaftlichen und professionellen Grundannahmen. Im Kern scheint nicht einmal hinreichend geklärt, welcher Art die Theorie zu sein hat, die die Sozialpädagogik braucht“ (Thole 2002, S. 26). Gründe genug also, sich im Windschatten begrifflich-paradigmatischer Überlegungen nach den tieferliegenden Problemstrukturen zu erkundigen, die sich dahinter verbergen.

Grundsätzlich gilt es aus heutiger Sicht einzuräumen, dass sich die Bedeutungsdimensionen des Wortes „Sozialpädagogik“ nicht darin erschöpfen, das es mit institutionellen Feldern identifiziert wird, die sich als „sozialpädagogische“ begreifen. Der Begriff ist nicht nur Sammelbezeichnung für eine Reihe disparater Handlungsfelder, korrespondiert also nicht nur und in erster Linie einem empirisch und substantiell abgrenzbaren Realphänomen, sondern er kennzeichnet zugleich eine Realitätsperspektive, die sich im Horizont einer spezifischen Denktradition³ etabliert hat. Der Ausdruck „Sozialpädagogik“ – nimmt man ihn theoriegeschichtlich ernst – kennzeichnet eine Reflexionsgestalt, welche sich systematisch auf den Zusammenhang von Folgen gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und Fragen von Bildung und Erziehung, mittelbar auch auf zu beobachtende und zu projektierende Institutionalisierungen im (außerschulischen) Erziehungswesen bezieht. Anhand der ideengeschichtlichen Rekonstruktion der sozialpädagogischen Fragestellung, wie sie etwa Jürgen Reyer (2002) vornimmt, lässt sich zeigen, dass sich Sozialpädagogik nicht in einer je gegebenen institutionellen Praxis erschöpft, sondern immer auch und vor allem zunächst eine „Ideenreserve“ für die Reflexion und Analyse von Erscheinungsformen und Folgen gesellschaftlichen Wandels im Kontext der Bildungs- und Erziehungsprozesse von Menschen repräsentiert. Diese Variante war für einen theoretisch gesättigten Sozialpädagogikbegriff vor allem bis zum 1. Weltkrieg richtungsweisend. Das „sozialpädagogische Problem der Moderne“ (Reyer) hat überhaupt zunächst einmal wenig mit einem institutionalisierten

³ Vgl. zu einer Archäologie sozialpädagogischer Denkformen Jürgen Reyers „Kleine Geschichte der Sozialpädagogik“ (Reyer 2002).

Objektbereich pädagogischer Handlungsfelder außerhalb von Familie und Schule zu tun, wie es die klassische Bäumersche Definition nahe legt, sondern bezieht sich – als Denkfigur verdichtet und kultiviert – auf das pädagogisch zu vermittelnde Verhältnis zwischen dem freien Individuum und den Formen überindividueller Vergesellschaftung (vgl. Reyer 2002a, S. 4f.). Die Entwicklung der Sozialpädagogik steht in einem historischen Verweisungszusammenhang zur sozialen Frage in der industriellen Gesellschaft. So kann das sozialpädagogische Grundproblem gleichsam als pädagogisches Antwort und Reaktion auf die Soziale Frage rekonstruiert werden. Der Gedanke einer „sozialen“ Öffnung der Pädagogik wird mit der historischen Notwendigkeit einer sozialpolitischen Problematik der Integration in die industrielle Gesellschaft verknüpft, so dass „das Soziale ...nun nicht länger vom Pädagogischen gesucht, sondern das Pädagogische vom Sozialen her strukturell herausgefordert (wird)“ (Böhnisch 1999, S. 264). Sozialpädagogik entsteht als „Antwort des liberalen, sozial interessierten wissenschaftlichen Establishments auf die Beunruhigungen, die der offensichtliche erzieherische Funktionsverlust der alten sozialen Verbände, insbesondere der Familie, im Zeichen tiefgehender gesellschaftlicher Umbrüche im Bürgertum (des 19. Jahrhunderts) hervorruft“ (Konrad 1998, S. 43). Der klassische Begriff von Sozialpädagogik hatte Zeitdiagnose und kulturell-gestaltendes Handeln in der Vorstellung von „Erziehung“ und „Bildung“, in einer praktischen Orientierung miteinander verbunden, die in unterschiedlichen Auffassungen auf das Vorhaben einer „Erziehung für und zur Gesellschaft, durch die Gesellschaft und in ihr, (einer) Erziehung ... der Gesellschaft selbst“ (Fischer 1954a, S. 209) gerichtet war und die Kategorie „Gemeinschaft“ – als Oppositionsbegriff zu Gesellschaft (Tönnies) verstanden – sowohl als Erziehungsziel wie auch als Erziehungsmittel ausgab. Diese Antwort verknüpft kulturkritische Zeitdiagnose mit engagierter Praxis. Sozialpädagogik betrachtet „Erziehung unter Aspekten des kulturellen und sozialen Wandels und diesen als Verlust an Gemeinschaft und des fortschreitenden Zerfalls traditionaler Werte- und Normenhorizonte“ (Konrad 1998, S. 34). Dahinter steckt die Überzeugung dass für die Erosion traditioneller sozialintegrativer Vergemeinschaftungsformen Ersatz geschaffen werden muss durch die kompensatorische Bereitstellung von „Gemeinschaft“ in Ersatzinstitutionen und durch Erziehung zu praktischer „Aufklärung, die den einzelnen zur Befreiung aus Elend und Abhängigkeit befähigen will“ (a.a.O., S. 35). Mit der Herausbildung moderner Gesellschaftsformationen „sind systematisch zwei Krisen angelegt – aus der Perspektive des Individuums die Emanzipationskrise, aus der Perspektive der sich nun formierenden bürgerlichen Gesellschaft die Integrationskrise“ (Reyer 2002a, S. 7, Hervorh. i.

Orig.). Über die Krisensemantik ordnet die Sozialpädagogik ihr Gegenstandsfeld und schafft sich einen Zugang zur Wirklichkeit, den sie benötigt, um ihre eigene Notwendigkeit erklären zu können. Die sozialpädagogische Reflexion begreift Krise folglich als implizite Aufforderung handelnd - und im Hinblick auf Kultur transformierend - tätig zu werden. Sozialpädagogik schließt historisch als Denkform an die Krisensemantik des 18. und 19. Jahrhunderts an, indem sie Zeitdiagnose mit engagierter Praxis amalgamiert. Das sozialpädagogische Problem hat entsprechend seinen grundlegenden Bestand als pädagogisches Problem „...in der Frage danach, wie eine Erziehung möglich ist, die einerseits das nicht mehr hintergehbare freie und prinzipiell nicht festgelegte Individuum zur Voraussetzung hat, die aber andererseits von den Geltungsansprüchen der überindividuellen Sozialformen nicht absehen kann“ (ebd.).

Der Terminus „Sozialpädagogik“ kennzeichnet jedoch nicht lediglich eine Reflexionsgestalt, eine Idee. Insbesondere die durch die geisteswissenschaftliche Theoriepolitik in den 1920er und 1930er Jahren geprägte Diskussion hat dem ursprünglichen sozialpädagogischen Theoriebegriff einen zweiten zur Seite gestellt, der sich vor allem als Sammelbezeichnung für neue, im Rahmen der Entwicklung im Bereich der Jugendpflege und Jugendfürsorge entstandene Handlungs- und Arbeitsfelder etablierte. Sozialpädagogik wurde als Sammelbegriff für verschiedene Objektbereiche der Erziehung außerhalb von Schule und Familie zugrundegelegt und als Ansammlungsbereich pädagogischer „Restposten“ durchgesetzt, mit der Folge, dass damit zugleich der ursprüngliche sozialpädagogische Theoriezusammenhang bei der Allgemeinen Pädagogik „entsorgt“ wurde (Reyer 2002a). Kontextualisiert man diese Entwicklung sozialgeschichtlich ist diese paradigmatische Wende allerdings relativ einfach zu erklären: Die Pädagogik konnte sich der rasanten Entwicklung im Bereich der Jugendwohlfahrtspflege in den 1920er Jahren kaum verschließen und sah sich daher gezwungen, den zeitgenössischen Erscheinungsformen pädagogischer Praxis eine angemessene wissenschaftliche Kommunikationsplattform anzubieten – oder wie es jüngst Winkler ein wenig ironisch und im Blick auf Reyers spitz formuliert hat: „Nur angenommen, Sozialpädagogik sei eine der Wirklichkeit zugewandte Disziplin, welche Probleme der Erziehung und Erziehungsfelder zu ihrem Thema macht und untersucht, dann könnte es durchaus sein, dass sich eben diese soziale Realität in den zwanziger Jahren in einem Maße verändert, welche auch die systematischen und kategorialen Konstruktionen beeinflussen musste“ (Winkler 2002, S. 351). Sozialpädagogik lässt sich nach der Entwicklung in den

1920er Jahren vor allem als eine institutionelle Reaktion verstehen, welche sich die Bewältigung gesellschaftlicher Modernisierungsfolgen zur Aufgabe gemacht hat.

Diese simple Gegenüberstellung der Ebenen des Begriffsgebrauchs wird gewöhnlich in der latenten Konkurrenz zweier Wissenschaftsverständnisse zum Ausdruck gebracht und paradigmatisch kanonisiert (vgl. Hornstein 1995, S. 16ff.): Es handelt sich zum einen um ein breit angelegtes Verständnis von Sozialpädagogik als „Theorie der Erziehung im Ganzen“, die unter dem Aspekt ihrer sozialen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Wirkungen betrachtet wird und zum anderen um ein Verständnis von Sozialpädagogik als Theorie und Praxis eines bestimmten Bereichs (öffentlicher) Erziehung, in dem es um Nothilfen für das Aufwachsen in schwierigen Lebenslagen geht. Beide Begriffsverständnisse lassen sich mit den Namen Paul Natorp und Gertrud Bäumer in Verbindung bringen und anhand einer, dem kenntnisreichen Leser zugegebenermaßen als banal anmutenden Differenzierung illustrieren:

1. Paul Natorp kann mit Recht als derjenige gelten, der den bereits zuvor von Karl Mager 1844 verwendeten Sozialpädagogikbegriff erstmals theoretisch-systematisch erörtert und expliziert hat (vgl. Niemeyer 2001, S. 1062). Diesen wollte er nicht als Bezeichnung für eine Bereichspädagogik verschwendet wissen; vielmehr fasste er unter „Sozialpädagogik“ eben nicht „einen abtrennbaren Teil der Erziehungslehre etwa neben der individuellen, sondern die konkrete Fassung der Aufgabe der Pädagogik überhaupt ...“ (Natorp 1968 [1899], S. 8). Sozialpädagogik richtet sich in der Position Natorps (vgl. Natorp 1968 [1899]) gegen die Verkürzungen einer Individualpädagogik auf das Erzieher-Zögling-Modell erzieherischer Einwirkung und reflektiert auf die soziale Bedingtheit von Erziehung einerseits sowie auf Erziehung als funktionales Moment für die Entwicklung einer tragfähigen Gemeinschaft andererseits: „Der Begriff der Sozialpädagogik besagt also die grundsätzliche Anerkennung, dass ebenso die Erziehung des Individuums in jeder wesentlichen Richtung sozial bedingt sei, wie andererseits eine menschliche Gestaltung sozialen Lebens fundamental bedingt ist durch eine ihm gemäße Erziehung der Individuen, die an ihm teilnehmen sollen ... Die sozialen Bedingungen der Bildung also und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens, das ist das Thema dieser Wissenschaft“ (a.a.O., S. 9). Diese Position repräsentiert eine Sicht auf die

soziale Seite der Pädagogik im Ganzen.⁴ Der spezifisch sozialpädagogische Blick zielt primär auf die Vergesellschaftung des Menschen. Damit wird der für die Sozialpädagogikdiskussion

⁴ Dekontextualisiert man diese Position von ihrem wissenschaftstheoretischen Zusammenhang wird die Weitläufigkeit des Natorpschen Gedankengebäudes allerdings kaum deutlich. Natorp war von Hause aus weniger Erziehungswissenschaftler als Philosoph und entwickelte eine an Platon, Kant und Pestalozzi orientierte Sozialphilosophie der Erziehung. Er war Schüler des Marburger Philosophen Hermann Cohen und vertrat die seinerzeit einflussreiche logisch-erkenntnistheoretische Richtung des Neukantianismus. Dies ist insbesondere für seine Rekonstruktion des Verhältnisses von Erziehung und Gemeinschaft von Bedeutung. Die transzendental-kritische Philosophie zielt auf die Deduktion von Verstandeskategorien a priori, d.h. von Erkenntnisschemata die ihren ursächlichen Grund nicht in der Erfahrung, sondern in der Art und Weise haben, wie Dinge erkannt werden. Es geht also – vereinfacht gesprochen – um die dem Bewusstsein immanenten Erkenntnisschemata mit denen empirische Gegenstände identifiziert werden. Pädagogik wurde von den Vertretern des Neukantianismus verstanden als konkrete Philosophie: Die Gesetzmäßigkeiten der „Erziehung“ galt es aus dem Einheitsgesetz der Erkenntnis streng deduktiv und mit übergeschichtlichem Anspruch abzuleiten. Es ging also um die Suche nach einer allgemeinen Gesetzmäßigkeit von Erziehung, die nicht aus der Analyse der „Erziehungswirklichkeit“, zu gewinnen war – wie es etwa die geisteswissenschaftliche Pädagogik vorsah –, sondern in die Form eines allgemeinen Gesetzes der Vernunft gegossen werden konnte. Das von Natorp deduzierte zentrale Gesetz, das als kritische Gegenrede zu Kant zu verstehen ist, gibt den Gemeinschaftsgedanken als Prinzip menschlicher Individual- und Kulturentwicklung aus: „Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gemeinschaft“ (Natorp 1968 [1899], S. 1). Wenn Gemeinschaft nicht nur als durchgängiges Prinzip die Kulturentwicklung bestimmt, sondern auch als Gesetzmäßigkeit der Entwicklung des menschlichen Bewusstseins und insbesondere des Willens erachtet werden muss, hat sich entsprechend alle Erziehung diesem Gesetz methodisch unterzuordnen, muss jede Erziehung das Gemeinschaftsprinzip als Gesetz der Bildung aller anerkennen. Diese Konzeption von „Sozialpädagogik“ versteht sich nicht als komplementäre Erziehungslehre zur Individualpädagogik, da sie weder Individuum noch Gemeinschaft als unabhängige Entitäten betrachtet. Vielmehr versteht sich dieses theoretische Konzept als eine „monistische“ Auffassung und betrachtet Individuum und Gemeinschaft in ihrem prinzipiell unauflösbaren Wechselverhältnis zueinander: „Die Gemeinschaft ist nichts außer den Individuen; sie ist ihrem ganzen Begriff nach nur Gemeinschaft der Individuen ... Aber auch umgekehrt gibt es kein menschliches Individuum anders als in menschlicher Gemeinschaft und durch sie“ (Natorp 1998 [1899], S. 92). Gemeinschaft gilt Natorp zufolge zugleich als Idee und als „unendliche“ Aufgabe, deren entscheidende Bedingungen in der Erziehung liegen; zugleich muss aber auch Erziehung als Funktion von Gemeinschaft betrachtet werden (ebd.). Der utopische Überschuss und die von Natorp und anderen Autoren seiner Zeit so vehement artikulierte „Gemeinschaftsrhetorik“, die nicht nur theoretisch-analytisch, sondern auch zeitgeschichtlich-politisch motiviert war und einer Epoche den Weg bereitete, die in „Deutschtümerei“ und dem Mythos der „Volksgemeinschaft“ ihren fatalen rassenideologischen und antidemokratischen Höhepunkt fand, hat Natorp eine aller Geschichte nach heute als zweifelhaft zu beurteilende Prominenz eingetragen und lässt die Leitfunktion der Gemeinschaftsfigur für die sozialpädagogische Theorieentwicklung gegenwärtig mehr als fragwürdig erscheinen.

seit Mager und Diesterweg charakteristische „Dualismus“ von Sozial- und Individualpädagogik schließlich überwunden (vgl. Konrad 1993, S. 40). Natorps Position kann mithin als ein Versuch, gelten „Sozialpädagogik als Erziehungswissenschaft“ zu fassen, im Gegensatz zum Konzept Herman Nohls, „Sozialpädagogik als Pädagogik“ auszulegen (Niemeyer 2002, S. 335). Allerdings wird in dieser Fassung von der Aufgabe und dem Gegenstand der Sozialpädagogik als Wissenschaft eine Abgrenzungsproblematik und ein Konkurrenzverhältnis zu allgemeinpädagogischen Fragestellungen virulent. Schon Mollenhauer (1988 [1964], S. 13) bemerkte dazu: „'Sozialpädagogik' ist dann ein Synonym für das, was heute eine ‚Allgemeine Pädagogik‘ darzustellen sich bemüht“, denn „... es wird kaum irgendeine Form von Erziehung geben, die ohne soziale Beziehungen und außerhalb sozialer Gebilde sich vollzieht“ (Mollenhauer 1998 [1966], S. 309).

2. Gertrud Bäumer (1998 [1929], S. 149) bemerkt gleich einleitend zu ihrem inzwischen berühmt gewordenen Artikel im fünften Band des von Nohl und Pallat herausgegebenen „Handbuch(s) der Pädagogik“: „Im Aufbau dieses Buches ist der Begriff Sozialpädagogik in einem ganz besonderen Sinne gebraucht. Er bezeichnet nicht ein Prinzip, dem die gesamte Pädagogik, sowohl ihre Theorie wie ihre Methoden, wie ihre Anstalten und Werke – also vor allem die Schule – unterstellt ist, sondern einen Ausschnitt: alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist. Sozialpädagogik bedeutet hier den Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie außerhalb der Schule liegt“. Und: „Diese Erziehungsfürsorge entstand als ‚Nothilfe‘“ (ebd.). Diese Fassung des Sozialpädagogikbegriffs markiert nicht nur eine Zäsur, sondern ist bis in die Formulierung hinein auch gegen das gerichtet, was insbesondere von Natorp vorher als „Sozialpädagogik“ bestimmt worden war. Hatte Natorp nicht in erster Linie an die Praxis des Fürsorgewesens gedacht und den Sozialpädagogikbegriff vor allem theoretisch expliziert, wird der Ausdruck nun von Bäumer – unter Nohlscher Protektion – dazu herangezogen, ein neues Feld von Einrichtungen innerhalb der Jugendfürsorge systematisch zu konturieren. Damit wurde erstmalig ein Sozialpädagogikverständnis artikuliert, das fortan für die weitere Entwicklung von Disziplin und Profession richtungsweisend wurde, damit zugleich aber auch der Theorieanspruch des klassischen Sozialpädagogikbegriffs aufgegeben (Reyer 2002a, S. 236). Diese Auslegung des Sozialpädagogikbegriffs war vor allem dem Wachstum und der Ausdifferenzierung des Feldes der Kinder-, Jugend- und Familienfürsorge geschuldet, welches die Pädagogik theoretisch aufnehmen sollte, indem sie den pädagogischen

Grundgedanken in den Bereich der Wohlfahrtspflege infiltrierte. „Sozialpädagogik“ wurde folglich aufgefasst als eine Wissenschaft für die Praxis, die in engagierter Reflexion einen Beitrag zur Professionalisierung eines neuen, im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1923 kodifizierten ordnungspolitischen Bereiches zu leisten hatte. Das theoriepolitische Interesse, dass insbesondere Nohl via Bäumer damit verbunden hat, den Sozialpädagogikbegriff ex post als Sammelbezeichnung für einen neu entstandenen Bereich diverser Bereiche der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe zu verwenden, bestand darin, ihn in den Theoriehorizont der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu integrieren und in den Stand eines Gegenstandsbereichs einer pädagogischen Teildisziplin zu heben, welche die mit der Expansion und Ausdifferenzierung der Erziehungsfelder aufgegebenen Herausforderungen der Ausbildung, Verberuflichung und Professionalisierung zu bewältigen in der Lage sein sollte. Die Grundlage für diesen Übergriff der Pädagogik auf Bereiche, die bislang eher der Wohlfahrtspflege zugeordnet waren, sah Nohl dadurch gegeben, dass sich in der Entwicklung der neuen Handlungsfelder die „geistigen Energien der pädagogischen Bewegung“, insbesondere die der Jugendbewegung, also das sogenannte „pädagogische Ethos“, in vorher unbekanntem Maße Ausdruck verschafften. Sozialpädagogik wird vor allem verstanden als eine Theorie derjenigen pädagogischen Praxis, die in außerschulischen und außerfamilialen Zusammenhängen operierte, gleichsam „als die andere Seite der Wohlfahrtsarbeit“, welche die „persönliche Stützung und den Wiederaufbau des Menschen und seiner geistigen Umwelt“ (Nohl 1949, S. 149) zur Aufgabe auserkoren hat. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik erkennt die Sozialpädagogik als besonderen Ausschnitt der „Erziehungswirklichkeit“ und ernennt sich selbst zum Sachwalter des „geistigen Zentrums der Jugendwohlfahrtsarbeit“, welches seinen legitime Grundlage in einem „pädagogischen Ethos“ bewahrt sieht, das auf die Höherbildung des einzelnen Menschen und die Verwirklichung von Humanität gerichtet ist (vgl. ebd.). Indem Nohl den „pädagogischen Grundgedanken“ als handlungsleitende Maxime für heterogene Arbeitsfelder vom Strafvollzug bis zur Jugendpflege auslegt, erfährt die Wohlfahrtspflege eine nachhaltige Pädagogisierung; die Jugendwohlfahrtsarbeit wird schließlich mit ihrer Kodifizierung als „Sozialpädagogik“ von den übrigen Bereichen der Fürsorge separiert wird (vgl. Wendt 1995). Nohls Bemühungen zielten darauf, dass der neue Bereich als „Sozialpädagogik“ eine von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik geprägte Denkform annimmt, da nur die geisteswissenschaftliche Pädagogik die begriffliche Reflexion der neu entstandenen Handlungsfelder zu leisten vermochte (vgl. Niemeyer 2001, S. 1066). Ziel und Aufgabe der

Sozialpädagogik wird die Ausbildung eines professionellen Selbstverständnisses, das die Moralität des beruflichen Handelns sicherstellt und die diversen Arbeitsfelder eint. Mit dem „Theorie-Praxis-Paradigma“ (Prange 1996) hat sich die universitär getragene Sozialpädagogik den Aufgaben der Professionalisierung einer außerschulischen pädagogischen Handlungspraxis verschrieben, die disziplinär verankert werden musste: Die bis heute problematische Unterscheidung von Disziplin und Profession nahm damit in der Theoriepolitik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ihren Ausgang (Reyer 2002a, S. 238). Das damit ebenfalls assoziierte Theorie-Praxis-Problem, welches vor allem als Anwendungsproblem theoretischen Wissens in berufspraktischen Zusammenhängen bzw. als Übersetzungsproblem von Wissen in pädagogische Handlungsstrategien diskutiert wird, konnte allerdings in der heute diskutierten Form überhaupt nicht in den Blick geraten, weil das von der geisteswissenschaftlichen Tradition angestrebte „Theoriewissen“ über die Rekonstruktion der lebendigen pädagogischen Erfahrung des Praktikers selbst ermittelt wurde. Damit ist zugleich die erkenntnistheoretische Dimension des Konstrukts „Erziehungswirklichkeit“ angesprochen, welches drei methodisch-gegenstandstheoretische Momente eint: Pädagogik gilt – erstens – als Wissenschaft von der erzieherischen Praxis, welche – zweitens – in ihren Erkenntnisbemühungen auf die Verbesserung dieser Praxis gerichtet ist und ferner – drittens – ihren Erkenntnisprozess an den diskursiv vermittelten pädagogischen Erlebnissen des Praktikers ausrichtet.

Welcher Gewinn für das Identitätsproblem der Sozialpädagogik ist nun einer begriffssystematischen Erörterung und dem systematischen Rückblick auf die historisch ausdifferenzierten Paradigmen zu entnehmen? „Sozialpädagogik“ ist offenbar ein Begriff, der über einen unbestimmten, eher ausladenden semantischen Hof verfügt. Die Rede von „Sozialpädagogik“ impliziert – so muss zunächst einmal konzediert werden – mindestens eine doppelte Referenz: Sie ist einerseits bezogen auf einen Objektbereich institutionalisierter Reaktionsformen auf Probleme des Aufwachsens und der sozialen Integration in modernen Gesellschaften bzw. auf sogenannte „sozialpädagogische“ Handlungsfelder und steht andererseits im Zusammenhang mit einer Tradition pädagogischer Denkformen, welche die pädagogische Vermittlung des konflikthafter Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft in den Mittelpunkt rücken und sich im ausgehenden 18. und insbesondere im 19. Jahrhundert als Ausdruck der bürgerlichen Sorge um die sozialintegrative Kraft traditioneller Vergemeinschaftungsformen, den Reformbedarf der Schule sowie als Gegenstück und in

Opposition zu individualpädagogisch verengten Perspektiven herausgebildet haben. Den Gegenstand von Sozialpädagogik als Wissenschaft allein von den Referenzen des Begriffs im akademischen Diskurs herleiten zu wollen führt also in eine Aporie; denn daraus ergeben sich zwei gegenstandstheoretische Komplexe, die auf den ersten, im wesentlichen theoriegeschichtlich inspirierten Blick inkommensurabel zu sein scheinen.

2. Gegenstandstheoretische Komplexe: Systematisierende Anmerkungen zur jüngeren sozialpädagogischen Theoriegeschichte

Im Hinblick auf die Bemühungen der Theoriebildung in der Sozialpädagogik lässt sich die Lage so skizzieren, dass die Sozialpädagogik als akademische Disziplin augenblicklich weitgehend von Theorieimporten aus sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen lebt oder sich an Zeitdiagnosen und normativen Entwürfen abarbeitet. Letztere besitzen zwar im Blick auf Bedingungen und Voraussetzungen einer gelingenden Praxis in den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern einen gewissen strategischen und legitimatorischen Wert, stehen aber weitgehend dem entgegen, was die Sozialpädagogik als Wissenschaft ihrerseits mit dem Ziel der Kultivierung einer „kognitiven Identität“ beabsichtigen muss: ein konsistentes Bild ihres Gegenstandsbereiches zu entwerfen, der unter Zugrundelegung einer spezifischen Fragestellung methodisch kontrollierten Formen wissenschaftlicher Beobachtung zu unterziehen ist. Überdies besteht weitgehend Unklarheit darüber, was von dem, was sich als Theorie ausgibt oder so gehandelt wird, tatsächlich als solche in einem wissenschaftlichen Sinne auch gelten kann. So konstatieren Thomas Rauschenbach und Ivo Züchner in einem Überblicksartikel zur Theoriebildung in der Sozialen Arbeit: „Ungeklärt ist beispielsweise, ob es sich im Falle von Theorien lediglich um ein diffuses Gegenüber zur Praxis handelt [...] oder ob Theorien nicht vielmehr eine ganz bestimmte Sorte von wissenschaftlichen Aussagen kennzeichnen müssten [...] Vorerst kann man sich innerhalb der Sozialen Arbeit jedenfalls des Eindrucks nicht erwehren, als wäre im Zusammenhang mit der Theoriefrage so gut wie nichts klar, d.h. weder was dazu und was nicht dazu gehören soll, noch, was einen ‚Text‘ zur werden lässt, also sicherstellt, dass nicht nur Theorie ‚drauf steht‘, sondern auch Theorie ‚drin ist‘ “ (Rauschenbach & Züchner 2002, S. 139 bzw. S. 141). Entsprechend sind die Klagen über das vermeintliche Theoriedefizit der Sozialpädagogik gegenwärtig derart ubiquitär, manifest und notorisch dass man nicht umhin kommt der Sozialpädagogik ein schwieriges Verhältnis zur

Theorie überhaupt und vor allem zu ihrer eigenen theoretischen Tradition zu attestieren (vgl. Winkler 1997, S. 54).

Trotz oder möglicherweise gerade wegen aller Mängel im wissenschaftlichen Selbstverständnis bleiben Beobachtungen nicht aus, die zu erkennen geben, dass theoretische Positionen in der Sozialpädagogik kaum mehr über die Zuordnung zu bestimmten wissenschaftstheoretischen Grundrichtungen systematisch erfasst werden können (vgl. Füssenhäuser & Thiersch 2001). Eine Systematisierung von Ansätzen muss daher besonders dann schwer fallen, wenn sie nicht über Personen und Publikationen abgerechnet wird. Dies ist selbst wiederum höchst problematisch ist, da damit die Aufmerksamkeit vom inhaltlichen Aspekt auf die persönliche Autorität und Integrität von Autoren verlagert wird. Die Systematisierung, die hier in Ansätzen erfolgen soll, orientiert sich daher lediglich an einem einzigen Gesichtspunkt, der eine Differenzierung ermöglicht, die mit der eben angerissenen Theoriegeschichte der Sozialpädagogik in Kongruenz steht: Die Systematisierung von Ansätzen kann, für unsere Zwecke aufschlussreich genug, anhand der gegenstandstheoretischen Prämissen und Zugänge einzelner Ansätze erfolgen. Daraus ergibt sich ein simples dichotomes Schema, dass jedoch darüber informiert, auf welchen gegenstandstheoretischen Ebenen, sich Sozialpädagogik derzeit abspielt und mehr noch Auskunft darüber erteilt, was damit gerade nicht erfasst und ausgeblendet wird.

An die oben genannten, bis heute aktuell gebliebenen Referenzen des Begriffs docken nun theoriegeschichtlich unterschiedliche programmatische Auslegungen von Sozialpädagogik als Wissenschaft an und differenzieren sich zu regelrechten Komplexen aus. Die beiden von Walter Hornstein als Paradigmen gekennzeichneten gegenstandstheoretischen Konzepte legen vor diesem Hintergrund, so die These, bis heute den Variationsspielraum fest, innerhalb dessen an sozialpädagogische Forschung und Theoriebildung nur zu denken ist. Es sei gestattet, diese Behauptung mit knappen Hinweisen zu diesen beiden bedeutenden gegenstandstheoretischen Komplexen der Sozialpädagogik zu unterlegen⁵.

⁵ Diese Aufzählung ist nicht an den Anspruch geknüpft, einen umfassenden und geordneten Überblick vorliegender Ansätze vorzunehmen. Die genannten Beispiele und Autoren dienen lediglich dazu, die jeweiligen gegenstandstheoretischen Komplexe im Hinblick auf den sozialpädagogischen

2.1. „Sozialpädagogik“ als Realitätsperspektive: Das Soziale als pädagogisches Problem

Unter dem Etikett „Sozialpädagogik“ firmieren theoriegeschichtlich eine ganze Reihe von Ansätzen, die zeitdiagnostisch, theoretisch-analytisch oder forschungsorientiert auf der Linie des sozialpädagogischen Theoriebegriffs den sozialpädagogischen „Grundgedanken“ des konflikthaften und pädagogisch zu vermittelnden Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft zum Fluchtpunkt ihrer Auseinandersetzung nehmen. Hierzu gehört sowohl das Programm einer „pädagogischen Gegenwartsanalyse“, wie sie z.B. Hornstein (vgl. Hornstein 1995) zur Diskussion gestellt hat, aber auch die Klaus Mollenhauer vorschwebende „Gesellschaftsanalyse in sozialpädagogischer Absicht“ fügt sich in diesen Komplex ein (vgl. Mollenhauer 1998 [1966], S. 318). Viele weitere theoretische Ansätze, die in den letzten Jahren große Beachtung gefunden haben stehen mehr oder minder konsistent zu dieser Tradition: Dazu gehören sicherlich die explizit sozialpädagogischen Theorieansätze Heinz Sünkers (1989) und Michael Winklers (1988), aber auch die in den 1990er Jahren einflussreiche Diskussion um Sozialpädagogik in der Risikogesellschaft (vgl. z.B. Rauschenbach & Gängler 1992, Rauschenbach 1999, Winkler 1995), die vor allem auf Anleihen bei Ulrich Beck zurückgegriffen hat. Aber auch gesellschaftskritische Analysen aus den 1970er Jahren, die teilweise im Anschluss an die Kritische Theorie oder die marxistische Tradition, um die Funktion der Sozialpädagogik in der kapitalistischen Klassengesellschaft rangen und die emanzipatorische Dimension des sozialpädagogischen Projektes betonten (vgl. z.B. Danckwerts 1978, Giesecke 1973, Hollstein & Meinhold 1973, Khella 1974/1978, Mollenhauer 1970) können als eine – freilich durch einen bestimmten theoretischen Trend überformte – Fortsetzung dieser Linie gedacht werden.

Innerhalb dieses gegenstandstheoretischen Komplex verzichtet man darauf, eine jeweilige institutionalisierte Praxis zum unmittelbaren Ausgangspunkt theoretischer und forschungsorientierter Anstrengungen zu nehmen und sucht stattdessen Sozialpädagogik als sozialwissenschaftlich aufgeklärte Disziplin von einem bereichsübergreifenden, erziehungswissenschaftlich fundierten Problemhorizont aus zu begründen (vgl. Hornstein 1998, S. 72). Heute von kulturkritischen Tönungen weitgehend entschärft und gegenüber rein

Theoriediskurs zu illustrieren.

praxiswissenschaftlichen Konzepten distanziert sieht dieser gegenstandstheoretische Komplex das „eigentliche“ Thema der Sozialpädagogik in der Reflexion von Erziehung im Kontext von Prozessen gesellschaftlichen Wandels gegeben (vgl. Hornstein 1999) Nicht immer ist jedoch die Bezugnahme auf erziehungswissenschaftliche resp. sozialpädagogische Wissensbestände erkennbar, da sozialwissenschaftliche Bezugstheorien in die Argumentation integriert werden. Gemeinsam ist Ihnen jedoch, dass sie die Aufklärung über die gesellschaftliche Wirklichkeit der Erziehung mit einem theoretischen Interesse verknüpfen, dass in der Reichweite des „sozialpädagogischen Grundgedankens“ liegt. Diese Ansätze besitzen den Status von Reflexionstheorien, die eine „Wirklichkeit zweiter Ordnung“ (Rauschenbach & Züchner 2002, S. 146) repräsentieren, welche im Sinnhorizont pädagogischer oder sozialwissenschaftlicher Bezugstheoreme und Kategorien rekonstruiert und geordnet wird. „Sozialpädagogik“ wird dann nicht als Realphänomen, sondern als wertende und selektierende Realitätsperspektive ausgelegt und in ihrer sinnstiftenden Dimension an Wirklichkeitsbereiche erster Ordnung „herangetragen“.

Eine Variante wurde jüngst von Michael Winkler mit all ihren problematischen Konstruktionen vorgeführt und unter dem für ihren erkenntnistheoretischen Status aufschlussreichen Rubrum „sozialpädagogische Epistemologie“ als eine Theorie „offener Reflexion“ auf den „Begriff“ gebracht: „Aufgabe und Problem von Erkenntnis in der Theorie bestehen [...] darin, ein Objekt zu identifizieren, indem sie dieses als ihren Gegenstand (re-)konstruieren. [...] Zum einen Bedarf es eines Vorbegriffs, weil nur so die untersuchte Wirklichkeit zugänglich wird, um sie dann zu begreifen, indem ein strenger Begriff der Sache formuliert wird, mithin die Theorie des Gegenstandes“ (Winkler 2003, S. 11). Der so konstruierte Gegenstand gerät im Horizont eines ganz spezifischen Sinnkonzeptes der sozialpädagogischen Epistemologie in den Blick, der Zugang „konstituiert sich im Zusammenhang von Gesellschaftstheorie und pädagogischer Theorie [...] Insofern macht sie (die sozialpädagogische Epistemologie, Anm. d. Verf.) pädagogisch reflektierte und organisierte Sozialisation zum Thema“ (a.a.O., S. 22). Diese Gegenstandskonstruktion bedeutet thematisch, dass jenseits des als konflikthaft konstruierten Duals von Individuum und Gesellschaft, die vermittelnde Funktion sozialpädagogischer Institutionalisierungsprozesse im gesellschaftlichen Zusammenhang weitgehend aus dem Blick gerät und diese Institutionen offenbar a priori als gesellschaftsfreier Raum aufgefasst werden, die den Adressaten gegenüber negativen gesellschaftliche Einflüssen in Schutz

nehmen. Statt das Soziale als Soziales, d.h. als konstitutives Moment institutionalisierter pädagogischer Tatsachen aufzufassen, wird die soziale Komponente vor allem in der Reflexion auf gesellschaftliche Bedingungen, gleichsam als Additivum zur pädagogischen Interaktion verstanden. Das Soziale wird nicht als Tatbestand, sondern als epochales, pädagogisch zu reflektierendes Problem thematisiert. Es geht also hier vor allem um das Soziale als pädagogisches Problem.

2.2. Sozialpädagogik als bereichsorientierte Praxiswissenschaft

Die von Nohl und Bäumer begründete Variante einer bereichsorientierten „Wissenschaft für die Praxis“ hat in der geisteswissenschaftlichen Tradition eine nachhaltige Ausprägung gefunden. So war auch der für die sozialpädagogische Theoriegeschichte ebenfalls bedeutsame geisteswissenschaftliche Pädagoge Erich Weniger der Auffassung, der Ausdruck „Sozialpädagogik“ bezeichne ein geschichtliches Phänomen, das in Gestalt der „sozialpädagogischen Bewegung“ „nach theoretischer Begründung ihres Arbeitszusammenhanges verlange und ihn in der Deutung des von allen Seiten gebrauchten Begriffes ‚Sozialpädagogik‘ sucht“ (Weniger 1930, S. 751). Daher müsse, so Weniger, spätestens mit dem RJWG der Begriff Sozialpädagogik den Arbeitsgebieten der Jugendwohlfahrt zugeordnet werden. Ausschlaggebend für Weniger, sich diesem Begriffsgebrauch – ganz auf der geisteswissenschaftlich-praxisorientierten Linie – anzuschließen, war die Beobachtung, dass das Auftauchen neuer pädagogischer Tatbestände, die im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz ihren Niederschlag fanden, als ein konstitutives Element dessen angesehen werden konnte, „was als Erziehungswirklichkeit in dem pragmatischen Sinne dieses Ausdrucks bezeichnet wurde“ (vgl. Mollenhauer 1968, S. 223). Auch der Weniger-Schüler Klaus Mollenhauer schloss sich – zumindest vorläufig – dieser Auffassung an, als er in seinen gegenstandstheoretischen Überlegungen den „glücklichen Umstand“ konstatierte, dass die Einrichtungen der Jugendwohlfahrt den Ausdruck Sozialpädagogik für sich reklamierten und es so möglich sei, den Ausdruck bereichsspezifisch zu verwenden, d.h. „Sozialpädagogik“ mit „Theorie der Jugendhilfe“ gleichzusetzen (vgl.

Mollenhauer 1998 [1966], S. 312 sowie Mollenhauer 1988 [1964], S. 13f.).⁶ Dieser Auffassung entspricht ein Konzept von Wissenschaft und Ausbildung, das auch in die Überlegungen zur Einführung des Diplomstudienganges gegen Ende der 1960er Jahren Eingang gefunden hat. Christian Lüders (1989) hat überzeugend rekonstruiert, wie in die Konstruktion des Diplomstudienganges das Verständnis von Pädagogik als „berufsfeldbezogener Handlungswissenschaft“ zum Fluchtpunkt geworden ist; dies war und ist, so hat Lüders argumentiert, mit schwerwiegenden Folgen für den Wissenschaftsstatus der Sozialpädagogik verbunden, welche über das Ausbildungskonzept des Diplomstudienganges wirksam wurden: Der Entwicklung einer eigenen wissenschaftlichen Dignität und eines disziplinären Selbstverständnisses stand der Kernkonflikt im Wege, der sich aus der Konstellation des Konzepts des „wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers“ ergab, also aus den „divergierenden Standards und Erwartungen, wie sie einerseits aus dem Anspruch des „Praxisbezuges“ und andererseits aus dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit erwachsen“ (Lüders 1989, S. 198). Dieser Doppelanspruch resultierte letztlich in einem „permanenten Balanceakt“ zwischen Theoriebildung und Praxisrelevanz (a.a.O., S. 200). Hauptfunktion der Sozialpädagogik, so Lüders, „war lange Zeit nur die Reproduktion des Studienganges“ (a.a.O., S. 201). Der disziplinäre Konflikt der Sozialpädagogik hat die Möglichkeiten ihrer eigenen Theoriebildung blockiert und zeigt, wie sehr das geisteswissenschaftliche Erbe einer hermeneutisch-pragmatischen Wissenschaft den Konstitutions- und Entwicklungsprozess der Sozialpädagogik in der jüngeren Vergangenheit geprägt hat (a.a.O., S. 200): „Sozialpädagogik“, ohnehin nur als sogenannte Studienrichtung an Universitäten institutionalisiert, wurde in Gestalt einer Ausbildungswissenschaft für vielfältige berufliche Handlungsfelder von der Altenarbeit bis zur Kinderbetreuung, vom Strafvollzug bis zur

⁶ Eine Auffassung, die er später korrigierte oder zumindest in Zweifel zog, indem er ausdrücklich zu Verstehen gab, dass dies zwar einleuchtend klinge, „aber vielleicht so vernünftig nicht (ist), wie es den Anschein hat“ (Mollenhauer 1970, S. 134). Begründend fügte er hinzu, dass der „erziehungswissenschaftlich-systematische Anspruch“ gerade dann nicht mehr aufrecht zu erhalten sei, wenn man Begriffe derart „pragmatisch orientiert“, weil angesichts der Diversität der unter Jugendhilfe rubrizierten Handlungsfelder, die Möglichkeit einer für sie gemeinsam geltenden „pädagogischen Theorie“ rigoros in Frage gestellt werden müsse: „Aus diesen Gründen scheint es mir notwendig zu sein, die theoretische Irrelevanz der Ausdrücke ‚Sozialpädagogik‘ und ‚Jugendhilfe‘ hervorzuheben“ (a.a.O., S. 135).

Jugendbildung verankert, deren Wissensproduktion weitestgehend auf Entwürfe „gelingenden“ sozialpädagogischen Handelns und auf die Lösung von Problemkonstellationen beschränkt und finalisiert war, die in beruflichen Anwendungshorizonten relevant sind.

Sozialpädagogik versteht sich in diesem Sinne nach wie vor und mehr denn je als Wissenschaft für die Praxis, als Handlungslehre, die ihren Gegenstandsbereich und ihre Problemstruktur mit den disparaten Handlungsfeldern bereits schon gegeben sieht und entsprechend sowohl ihren Gegenstand wie auch ihr Problem vornehmlich über rechtlich-administrative Abstraktion, also unter Anlehnung an berufsfeldrelevante Gesetzeswerke wie das KJHG oder das BSHG gewinnt. Für diesen, dem Konzept einer praxisorientierten Handlungswissenschaft geschuldeten gegenstandstheoretischen Komplex sind Arbeiten kennzeichnend, die als „konzeptionell-gestaltende Entwürfe“ in der Differenz von Gegebenem und Aufgegebenem argumentieren und sich vor allem auf der Ebene professioneller Selbstverständigung und praktisch-regulativer Ideen bewegen (vgl. Rauschenbach & Züchner 2002). Dabei stehen Modellüberlegungen für das aus Sicht der Professionellen richtige Handeln im Mittelpunkt. Hierzu zählen tendenziell die Beiträge Thierschs zu einer „lebensweltorientierten Sozialen Arbeit“ (Thiersch 1992), aber auch die neuen und neuesten Überlegungen zur sozialpädagogischen Professionstheorie (vgl. z.B. Dewe 2000, Dewe & Otto 2001, Dewe, Ferchhoff, Radtke 1992, Dewe et. al. 1995) sowie Ansätze einer dienstleistungsorientierten Sozialen Arbeit (vgl. z.B. BMFSFJ 1994, Olk 1994, Schaarschuch 1999, 2000). Dies gilt selbstredend ebenfalls für eine Reihe von Arbeiten und Publikationen, die bei jenen zur Zeit prominenten Ansätzen Anleihe nehmen. Aber auch die unzählbare Menge von Beiträgen, die mit Fragen des „wie“ in der Praxis und einzelnen Praxisfeldern beschäftigt sind, sei es nun, dass sie Aspekte der Organisation, der Beteiligung, der Qualität oder der Planung und Methodik etc. in den Vordergrund rücken, partizipieren an jener gegenstandstheoretischen Prämisse, mit der gegenstandskonstituierende Gesichtspunkte und relevante Fragestellungen aus dem Feld sozialpädagogischer Berufspraxis gewonnen werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich schließlich das Problem ein, dass zwischen dem theoretisch Aufzuklarendem und dem praktisch Aufgegebenem nicht mehr hinreichend genau unterscheiden werden kann und sich in der Folge die Sozialpädagogik als Wissenschaft insgesamt schwer damit tut, „zu klären [...], was der Fall ist [...]“ und sich vor allem darauf konzentriert, „was der Fall sein sollte“ (Mollenhauer 1998 [1966], S. 320). Mollenhauer stellt

dieser Diagnose ein Menetekel zur Seite, das zugleich in knappen Worten eine Bilanz für die jüngere Entwicklung der Disziplin Sozialpädagogik zum Ausdruck bringt: „An der jüngsten Wissenschaftsgeschichte kann man studieren – etwa im Umkreis von Vokabeln wie ‚emanzipatorische Erziehung‘, ‚antikapitalistische Jugendarbeit‘, ‚lebensweltorientierte Sozialpädagogik‘ –, in welche Unklarheiten es führt, wenn zwischen praktischem und theoretischem Diskurs nicht sorgfältig unterscheiden wird.“ (ebd.). In der jüngeren Theoriegeschichte der Sozialpädagogik bewahrheitet sich offenbar der Charakter pädagogischen Wissens, welches, im „Habitus der Sorge“ vorgetragen, nicht zwischen Sein und Sollen trennen kann (Oelkers 1991, S. 228).

Die Sozialpädagogik wurde unter der gegenstandstheoretischen Leitlinie dieses Komplexes nach dem zweiten Weltkrieg als Unterdisziplin der Erziehungswissenschaft installiert, die ihre Gegenstandskonstruktion und ihre Forschungs- und Ausbildungsaufgaben aus den Erfordernissen expandierender Praxisfelder bezog. Jürgen Reyer (2002, S. 244ff.) hat insbesondere jenen gegenstandstheoretischen Komplex vor Augen, wenn er nach den Ursachen für die „Dauerkrise eines akademischen Faches“ auf der Suche ist. Angesichts der enormen Ausweitung des institutionellen Handlungsfeldes sowie des Verlusts genuiner theoretischer Bezugspunkte mag diese Diagnose kaum verwundern. Instruktiv hierfür ist die Vielzahl an gleichsam theorielosen Studien zur Beschäftigungssituation, Angebotsstruktur, Organisationsformen oder rechtlichen Rahmenbedingungen in der sozialpädagogischen Praxis. Aber auch an der Entgrenzung ihres institutionellen Gegenstandsbereiches war die Sozialpädagogik nicht unbeteiligt, gehört es doch zum Anspruch vieler Konzepte, sozialpädagogisch vermittelte Maßnahmen über das begrenzte Feld der Kinder- und Jugendhilfe hinaus in alle lebensweltlichen Bereiche von der Altenbildung bis zur Freizeitpädagogik hinein zu tragen. Die Diversifizierung von Angeboten und Maßnahmen und die Ausdehnung sozialpädagogischer Handlungskonzepte auf unterschiedliche Adressatenbereiche und Altersgruppen bringt es mit sich, dass die Sozialpädagogik ihre Identität nicht mehr nur aus dem Vorhandensein bestimmter Handlungsfelder ableiten kann; ihre Konturen lösen sich nämlich in der Heterogenität von immer neu hinzukommenden Praxisbereichen auf. Folgerichtig rückt eine so verstandene Sozialpädagogik immer näher an die „Soziale „Arbeit“ heran, die sich ihrerseits mit der Diskussion um „Sozialarbeitswissenschaft“ um eine eigenständige Leitdisziplin bemüht. So versteht sich auch Letztere als eine Ausbildungswissenschaft für in sich disparate Handlungsfelder, die

kaum mehr von genuin sozialpädagogischen Objektbereichen zu unterscheiden sind. Auch die Begriffsoperationen derer, die den Ausdruck Sozialpädagogik in den Dienst einer Wissenschaft für die Praxis gestellt sehen wollen, spiegeln dies wider, fungiert doch hier vor allem der Terminus „Soziale Arbeit“ als Leitbegriff.

Die gegenseitige Annäherung von Teilen der Disziplin nährt den Verdacht oder gar die Befürchtung, dass sich die akademische Sozialpädagogik alsbald in der Gestalt einer angewandten sozialwissenschaftlichen Sozialarbeitswissenschaft wiederfinden könnte. Wenn sich die Handlungsfelder aufeinander zu bewegen und die akademische Sozialpädagogik zumindest in ihrer praxiswissenschaftlichen Variante an theoretisch-kategorialen Bezugspunkten eingebüßt hat, weil sie ihr Gegenstandsfeld ausschließlich über eine sich diversifizierende Praxislandschaft definieren zu können glaubt, dann ist diese Entwicklung nachgerade zwingend, besteht doch sowohl für die Sozialarbeit, wie auch für die praxiswissenschaftlich ausgerichtete Sozialpädagogik das Problem, angesichts der wachsenden Heterogenität der Praxis einen alternativen Begriff sowie ein neu konturiertes wissenschaftliches Bezugssystem zu konstruieren, das die Komplexität und Heterogenität von Handlungsfeldern integrieren kann. Auf den Sachverhalt der Diversifizierung des Praxisfeldes aber konträr zur Forderung nach einer eigenständigen Sozialarbeitswissenschaft ist entsprechend auch Hornsteins Argument gerichtet, die Sozialpädagogik müsse ihren identitätsstiftenden Bezugspunkt nicht in einem bestimmten Praxisfeld, sondern in einem „bereichsübergreifenden Problem“ suchen (vgl. Hornstein 1998, S. 72), was es dann auch erlaube, dass sich die Sozialpädagogik in ihrer wissenschaftlichen Bemühung nicht lediglich auf die institutionelle Ebene der Bearbeitung im Vergesellschaftungsprozess auftretender Konflikte konzentriere, sondern zugleich auch danach fragen könne, wie diese Probleme im Vergesellschaftungsprozess entstehen und sozialpädagogische Fälle hervorgebracht werden (vgl. Hornstein 1995, S. 25). Die von etlichen Vertretern beklagte Identitätskrise, welche die Sozialpädagogik nun seit geraumer Zeit heimsucht, geht nicht lediglich darauf zurück, dass unterschiedliche Paradigmen in Konkurrenz zueinander stehen und eine konsistente Formierung der Disziplin verhindern, sondern sie ist ebenso eine Konsequenz der in der gegenstandstheoretischen Konzentration auf Handlungsfelder vorgenommenen praktizistischen Engführung, die sich die Sozialpädagogik als berufsfeldbezogene Ausbildungswissenschaft geleistet hat.

3. Das Identitätsdilemma der Sozialpädagogik

Bei den hier skizzierten gegenstandstheoretischen Komplexen handelt es sich um historisch überlieferte, paradigmatisch verdichtete Grundlinien von Sozialpädagogik als Wissenschaft, die beide nicht aus dem Jonglieren mit dem Begriffsinhalt rekonstruiert werden können. Mollenhauers (1998 [1966], S. 307) Rat, das Wesen der Sozialpädagogik nicht vom Begriff her zu suchen ist also genauso zutreffend wie des Nachdenkens Wert. Einerseits kommt nämlich die institutionalisierte Praxis von Sozialpädagogik sehr gut ohne einen „Begriff“, eine Wesensbestimmung von Sozialpädagogik aus, andererseits hat sich der Begriffsinhalt im Laufe der Disziplingeschichte derart diversifiziert, dass die mit dem Begriff verbundenen Assoziationen und Referenzen keinen konsistenten Objektbereich vermuten lassen. Um die Argumentation engzuführen: Hinter der Begriffsdiskussion, die je nach historischer Debattenlage mit unterschiedlichen Referenzen und Spielarten der Auslegung aufwartet (vgl. z.B. Iben 1969, Mollenhauer 1966, Natorp 1909, Pohl 1973), verbergen sich grundlegende gegenstandstheoretische Problemstellungen der Wissenschaft, die in einer kontinuierlichen, nicht enden wollenden Suche nach der sogenannten kognitiven Identität gipfeln.

Die beiden oben aufgewiesenen gegenstandstheoretischen und mitunter latent konkurrierenden Komplexe stehen sich in der Sozialpädagogik heute weitgehend unvermittelt gegenüber. Die praxiswissenschaftliche Linie hat sich bekanntermaßen in unterschiedlichen Varianten und Spielarten, d.h. mal mehr und mal weniger der pädagogischen Theorietradition verpflichtet, in den letzten Jahrzehnten weitgehend durchgesetzt. Sie ist, wie bereits erwähnt, mit dem Vorwurf konfrontiert worden, den älteren Sinngehalt der sozialpädagogischen Grundfigur wenn nicht gar entsorgt, so doch zumindest abgedrängt zu haben. Mit diesem Vorwurf ist in jüngster Zeit eine neuerliche Debatte um Grundlagen und Aufgaben dieser Wissenschaft in Gang gekommen (vgl. Müller 2002, Niemeyer 2002, Reyer 2002b, Winkler 2002), die dazu neigt, sich hinter den beiden offenbar diskordanten Referenzen des Begriffs zu verschanzen und die darin verborgenen gegenstandstheoretischen Optionen gegeneinander auszuspielen.

Das Identitätsproblem, welches die Sozialpädagogik mit sich herumträgt ist ein doppeltes; es beinhaltet nämlich zum einen die Frage der Einheit und zum anderen die Frage der Differenz. Beides sind konstitutive und identitätsstiftende Momente, die nicht ineinander überführt werden können. Das Problem der Einheit der Disziplin betrifft die Aufgabe einer

Wissenschaft, einen identifizierbaren und in sich kohärenten Zugang zu einem bestimmten Gegenstandsbereich aufweisen zu müssen; das Problem der Abgrenzung hingegen betrifft die Frage, wie eine wissenschaftliche Disziplin zu konturieren ist, die sich qua ihres Theorie- und Forschungsprogramms hinreichend genau von Nachbar- und Bezugsdisziplinen wie der Sozialen Arbeit, der Soziologie, der Psychologie etc. unterscheidet und den Anspruch erheben darf, als angewandte sozialwissenschaftliche Disziplin einen genuine Gegenstandsbereich mit spezifischen Fragen und Methoden zu bearbeiten.

Die Sozialpädagogik zerfällt gegenwärtig – grob gesprochen – in zwei Komplexe: Das Identitätsproblem wird zum Identitätsdilemma, weil weder der eine noch der andere Komplex so etwas wie „kognitive Identität“ sicherstellen können. Der Reihe nach: Die über eine sozialpädagogische resp. pädagogische Theorietradition vermittelte Perspektive findet ihren Zugang zum Gegenstand nur über eine „Wirklichkeit“ zweiter Ordnung; sie ist an bestimmte Reflexionskategorien gebunden und droht immer dann normativ zu werden, wenn das vermeintlich „Sozialpädagogische“ nicht nur als Kategorie der Reflexion, sondern sogar als Kriterium des Wünschenswerten ausgelegt wird. Sozialpädagogische Denkformen verfügen nicht auch schon zugleich über einen (exklusiv sozialpädagogischen) Gegenstandsbereich, ein empirisches Materialobjekt, an dem sich wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung abarbeiten könnten. Ferner stehen derartige theoretische Reflexionen in latenter Konkurrenz zu allgemeinpädagogischen Wirklichkeitszugängen, die ihrerseits kaum von den sozialen Dimensionen von Erziehung und Bildung absehen können, andererseits, gibt es – je nachdem wie eng oder weit der pädagogische Sinngehalt des institutionell vermittelten Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft freigelegt und bedacht wird – Überschneidungen mit Tätigkeitsbereichen von Nachbardisziplinen, namentlich der Erziehungs- und Bildungssoziologie bzw. der Sozialisationsforschung (vgl. Hornstein 1995, S. 29).⁷

⁷ Wenn die Bildungssoziologie ihrerseits in einem breit angelegten Gegenstandsfeld die Auswirkungen des Bildungswesens auf Person und Gesellschaft untersucht und die Erziehungssoziologie damit befasst ist, im Unterscheid zur Bildungssoziologie nicht die formalen, sondern die intentionalen Dimensionen von Sozialisationsprozessen in den unterschiedlichsten Bereichen zu untersuchen, in denen Erzieher und zu Erziehende als Personen miteinander zu tun haben, daher also anschlussfähig ist, sowohl für eine Analyse von Erziehungsfeldern wie auch für komplexe Untersuchungen der Wechselbeziehungen und des Zusammenhanges zwischen Erziehung, Sozialstruktur und Gesellschaftsformation, wo sollte dann noch der Unterschied bestehen zu einer sozialpädagogischen

Andererseits leidet eine praxiswissenschaftlich orientierte Sozialpädagogik, die ihren Gegenstand anhand der institutionalisierten Handlungsfelder und deren Modernisierungserfordernisse gewinnt daran, dass das vielgesuchte und ideengeschichtlich verbürgte „Sozialpädagogische“ der institutionellen Realgestalt, also der „Wirklichkeit erster Ordnung“ nicht gleichsam anhaftet. Es kann weder mesoskopisch auf der Ebene von organisatorischen Rahmenbedingungen, noch mikroskopisch anhand der vollzogenen Handlungsakte professioneller Akteure einfach vorgefunden und beschrieben werden; es artikuliert sich möglicherweise Hinblick in den Konzepten pädagogischer Einrichtungen, wobei aber offen bleibt, ob solcherlei konzeptionelle Instrumente auf das Feldgeschehen derart strukturierend wirken, dass sie den sich vollziehenden Handlungsakten an sich, und nicht lediglich reflexiv, eine pädagogische Qualität verleihen. Das hier eine Diskrepanz von Gegenstandskonstruktion und Gegenstandskonstitution vorliegt, gerät nicht unmittelbar in den Blick, weil eine praxiswissenschaftliche Sozialpädagogik sich ihrem Gegenstandsfeld von der Perspektive handelnder Akteure aus nähert. Auch Mollenhauer hat darauf hingewiesen, dass die Praxis ohne eine Bestimmung ihres Wesens auskomme, was letztlich bedeutet, dass das „Sozialpädagogische“ auf der Ebene von Einrichtungen und Arbeitsfeldern nie inhärent, sondern immer nur zugeschrieben sein kann und bestenfalls in einzelnen Akten dann erkennbar wird, wenn die sinnbezogenen Schemata konsultiert werden, die dazu beitragen, dass eine jeweilige Handlungs- oder Interaktionskette bzw. eine soziale Ordnung den Akteuren als Momente eines zur Darstellung gebrachten, subjektiven Handlungswissens erscheint. Ohne Rekurs auf sozialpädagogische Sinnprovinzen also kein genuin sozialpädagogischer Gegenstand, sondern nur einer, der ebenso sozialpolitisch, organisationstheoretisch, betriebswirtschaftlich oder sonst wie beschrieben würden könnte;

Wissenschaft welche die Erziehungstatsache im Kontext sozialen Wandels reflektiert. Doch wohl nur darin, dass neben Familie und Schule sozialpädagogische Felder de facto nur sehr vereinzelt zum Gegenstand der Erziehungs- und Bildungssoziologie gemacht wurden (vgl. als Ausnahmen z.B. Böhnisch & Schefold 1998, Plake 1981), oder auch darin, dass die Sozialpädagogik die soziale Wirklichkeit der Erziehung innerhalb der durch die pädagogische Ideengeschichte tradierten Normhorizonte, Ansprüche und Absichten thematisiert, also die pädagogische Perspektive gegenüber einer sozialwissenschaftlichen Vereinseitigung stark macht (vgl. Fatke & Hornstein 1987). Nicht zuletzt diese Überschneidungskonstellation hat schon Aloys Fischer dazu bewogen, den Sozialpädagogikbegriff zu verabschieden und an dessen Stelle Bezeichnungen wie „Pädagogische Soziologie“ und „Soziologische Pädagogik“ zu platzieren (vgl. Fischer 1954b,c). Zu umfassenden Überlegungen zum Verhältnis von Soziologie und Erziehungswissenschaft und zur Stellung der Sozialpädagogik vgl. Stieglitz (1970).

genau so, wie es eben meist geschieht, wenn unter Verzicht auf sozialpädagogische Theoriehorizonte sozialpädagogische Einrichtungen in das Blickfeld einer verwendungsorientierten wissenschaftlichen Auseinandersetzung geraten.⁸

Zudem bestehen Abgrenzungsprobleme in mindestens zweierlei Hinsicht: Zum einen führt die Expansion und Diversifizierung sozialpädagogischer Handlungsfelder zu einer wachsenden Heterogenität des Gegenstandsfeldes. Angesichts der diffusen Lage im Gegenstandsfeld einer sich als praxiswissenschaftlich verstehenden Sozialpädagogik kommt es dazu, dass es ihr kaum noch gelingt über den Zugang zu Handlungsfeldern eine konsistente Gegenstandsauffassung zu entwickeln, die nicht nur rechtlich und konzeptionell abgesichert, sondern auch deskriptiv-analytisch tragfähig ist. Diesen Umstand versucht man immer wieder mit reaktiven Strategien in den Griff zu bekommen, die dazu neigen, traditionelle erziehungswissenschaftliche Leitbegriffe wie „Erziehung“ und „Bildung“ durch überdehnte Programmformeln wie z.B. „Hilfen zur Lebensbewältigung“ (Thiersch) zu ersetzen und schlechthin alles, was in einem normativen Sinne als sozial relevant erscheint, als Teil eines, die gesamte Lebenspraxis einer historisch-konkret gegebenen Gesellschaft umfassenden Gegenstandsbereichs zu reklamieren (vgl. Prange 1996, S. 70ff.). Andererseits nähern sich sozialpädagogische und sozialarbeiterische Arbeitsfelder in der sozialen Wirklichkeit derart an, vermischen sich, so dass eine Trennung auf (praxis-)wissenschaftlicher Ebene als künstlich und die Fortführung des sozialpädagogischen Projektes unter dem Dach der Erziehungswissenschaft als willkürlich erscheinen muss. Dies korreliert mit der Einsicht, dass der „pädagogische Grundgedanke“ und der mit der Erziehungswissenschaft zur Verfügung stehende disziplinäre und theoretische Bezugsrahmen zumindest zu öffnen sind zugunsten einer Konzeption, in der die vielfältigen und neu hinzu kommenden arbeitsfeldspezifischen Konkretisierungen integriert werden können (Thiersch 1996, S. 15f.). Da erscheint es nur folgerichtig, wenn sich die Sozialpädagogik in der praxiswissenschaftlichen Variante einer noch nicht ausgebauten Sozialarbeitswissenschaft anbietet, die gleichfalls von der wachsenden Heterogenität ihres Gegenstandsbereichs betroffen ist – auch „Soziale Arbeit“ ist zunächst nicht mehr als ein Sammelbegriff für disparate Handlungsfelder und

⁸ Die in jüngster Zeit kursierende Qualitätsdebatte ist hier nur ein Beispiel von vielen.

Tätigkeitsbereiche. Auch die „Soziale Arbeit“ ringt nach einer Leitwissenschaft, die den konstitutiven Rahmen für eine theoriegestützte Ausbildung abgeben kann.

4. Fazit der Überlegungen

Die Divergenz der Sozialpädagogikverständnisse, also eines, das sich lediglich über die Rekonstruktion sozialpädagogischer Denkformen begreift und eines, das Sozialpädagogik gesetzespositivistisch als Theorie eines institutionalisierten Bereich fasst, scheint derzeit unüberbrückbar. Sie haben die Sozialpädagogik als Disziplin in ein Korsett gezwängt, dass den gegenwärtigen Herausforderungen kaum mehr gewachsen ist. Dadurch ist eine problematische Lücke entstanden, welche die Suche nach der kognitiven Identität im Horizont der dominanten Gegenstandsauffassungen letztlich mit einer dilemmatischen Situation konfrontiert. Der auf der Folie des „sozialpädagogischen Grundgedankens“ argumentierende, paradigmatische Diskurs kann die spezifische sozialpädagogische Frage nur auf Kosten des Gegenstandes gewinnen, der zuerst einmal als solcher entworfen und konstruiert werden muss. Umgekehrt kann sich eine sozialpädagogische Praxiswissenschaft für Handlungsfelder, in denen ausgebildete Sozialpädagogen ihre Tätigkeit verrichten, ihres Gegenstandes zwar sicher sein, dies aber nur zu Lasten einer spezifischen Fragestellung und ihrer theoretischen Integration. Daraus resultiert die Frage, wie die Verknüpfung von institutionellen Praktiken und theoretischen Diskursen nicht nur gegenstandstheoretisch, sondern auch auf der operativen Ebene von Theorie hergestellt werden kann, d.h., die Spannung zwischen sozialpädagogischen Denkformen und einer bereichsorientierten Praxiswissenschaft gelöst und beide Gegenstandsauffassungen in einer Synthese vermittelt werden können, die dann einen Zugang zu einer sozialpädagogischen „Wirklichkeit erster Ordnung“ als Erziehungstatsache ermöglicht, der sich aus der Deskription und Analyse der „Struktur des Geschehens“ (Mollenhauer), also sich gleichsam „zwischen“ den von den Akteuren aktualisierten pädagogischen Sinnbestände einerseits und den historisch überlieferten Denkformen andererseits bewegt. Mit einem solchen Zuschnitt des sozialpädagogischen Theorie- und Forschungsinteresses wäre freilich nicht nur eine Neuvermessung der disziplinären Matrix aufgegeben, sondern auch ein alternatives Selbstverständnis artikuliert. Das Problem des „Feldes“ geht also nicht aus einer disziplinären Matrix der Sozialpädagogik hervor, sondern es impliziert, gerade umgekehrt, eine veränderte Konzeption von

Sozialpädagogik als Wissenschaft überhaupt, mithin die Konsequenz, Sozialpädagogik in ihrer gegenstandstheoretischen Ausrichtung und kognitiven Organisation anders zu denken!

Literatur

- Bäumer, G. (1998 [1929]): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: W. Thole u.a. (Hg.): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 149-161.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (1994): Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder- und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn.
- Böhnisch, L. (1999): Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Gemeinsame Traditionslinien und ihre aktuellen Bezüge. In: Zeitschrift für Pädagogik (38. Beiheft), S. 261-276.
- Böhnisch, L. & Schefold, W. (1998): Sozialisation durch sozialpädagogische Institutionen. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim u.a.: Beltz, S. 443-466.
- Danckwerts, D. (1978): Grundriss einer Soziologie Sozialer Arbeit und Erziehung: zur Bestimmung der Entwicklung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik in der BRD. Weinheim u.a.: Beltz.
- Dewe, B. (2000): Perspektiven moderner Professionstheorie für sozialpädagogisches Handeln. In: S. Müller et al. (Hg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 289-302.
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (1996): Zugänge zur Sozialpädagogik: reflexive Wissenschaftstheorie und kognitive Identität. Weinheim u.a.: Juventa.
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (2001): Profession. In: H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2., völlig überarbeitete Aufl. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 1399-1423.

- Dewe, B.; Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (Hg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, B. et al. (1995): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. 2. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa.
- Engelke, E. (1992): Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung. Freiburg i. B.: Lambertus.
- Fatke, R. & Hornstein, W. (1987): Sozialpädagogik – Entwicklungen, Tendenzen und Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33, 5, S. 589-593.
- Fischer, A. (1954a): Das Verhältnis der Jugend zu den sozialen Bewegungen und der Begriff der Sozialpädagogik. In A. Fischer: Leben und Werk (hrsg. v. K. Kreitmair). Band 3/4: Gesammelte Abhandlungen zur Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, S. 167-262.
- Fischer, A. (1954b): Pädagogische Soziologie. In: Aloys Fischer. Leben und Werk (hrsg. v. K. Kreitmair). Band 3/4: Gesammelte Abhandlungen zur Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, S. 107-159.
- Fischer, A. (1954c): Soziologische Pädagogik. In: Aloys Fischer. Leben und Werk (hrsg. v. K. Kreitmair). Band 3/4: Gesammelte Abhandlungen zur Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, S. 159-166.
- Füssenhäuser, C. & Thiersch, H. (2001): Theorien der Sozialen Arbeit. In: H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2.Auflage, Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 1876-1900.
- Giesecke, H. (Hg.) (1973): Offensive Sozialpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hollstein, W. & Meinhold, M. (1973): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Hornstein, W. (1995): Zur disziplinären Identität der Sozialpädagogik. In: H. Sünker (Hg.): Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit. Einführungen in Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Bielefeld: Kleine, S. 12-31.

- Hornstein, W. (1998): Erziehungswissenschaftliche Forschung und Sozialpädagogik. In: Th. Rauschenbach & W. Thole (Hg.): Sozialpädagogische Forschung: Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim u.a.: Juventa, S. 47-80.
- Hornstein, W. (1999): Erziehung und sozialer Wandel – Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik (38. Beiheft), S. 7-16.
- Iben, G. (1969): Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. Stand einer Diskussion über Begriffe und Realitäten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 15, 4, S. 385-401.
- Khella, K. (1974/1978): Theorie und Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 2 Bde. Gießen u.a.: Achenbach.
- Konrad, F.-M. (1998): Sozialpädagogik: Begriffsgeschichtliche Annäherungen – von Adolph Diesterweg bis Gertrud Bäumer. In: R. Merten (Hg.): Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. Freiburg: Lambertus, S. 31-62.
- Lüders, Ch. (1989): Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzepts des Diplomstudiengangs Sozialpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Merten, R., Sommerfeld, P. & Koditek, Th. (Hg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Mollenhauer, K. (1968): Sozialpädagogik. In: I. Dahmer & W. Klafki (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim u.a.: Beltz, S. 223-230.
- Mollenhauer, K. (1970): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 4. Aufl. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1988 [1964]): Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. 8., erw. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.

- Mollenhauer, K. (1998 [1966]): Was heißt „Sozialpädagogik“. In: W. Thole u.a. (Hg.): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 307-322
- Müller, B. K. (2002): Spekulative Sozialpädagogik, letzter Aufguss. In: Neue Praxis, 33, 5, S. 431-442.
- Natorp, P. (1909): Philosophie und Pädagogik. Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet. Marburg: Elwert.
- Natorp, P. (1968 [1899]): Erziehung und Gemeinschaft. Sozialpädagogik. In: H. Röhrs (Hg.): Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 1-10
- Niemeyer, Ch. (2001): Klassiker der Sozialpädagogik. In: H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2.Auflage, Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 1058-1067.
- Niemeyer, Ch. (2002): Sozialpädagogik – ein Weckruf. In: Neue Praxis, 33, 4, S. 321-345.
- Nohl, H. (1949): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke.
- Oelkers, J. (1991): Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik (27. Beiheft), S. 213-232.
- Olk, Th. (1994): Jugendhilfe als Dienstleistung – Vom öffentlichen Gewährleistungsauftrag zur Marktorientierung. In: Widersprüche, 14, 53, S. 11-33.
- Pohl, H.-E. (1973): Der Streit um den Begriff „Sozialpädagogik“. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 24, 2, S. 42-54.
- Plake, K (1981): Die Sozialisationsorganisationen. Soziogenetisch-systematische Grundlagen zu einer Theorie pädagogischer und therapeutischer Einrichtungen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Prange, K. (1996): Alte Schwierigkeiten – neue Konfusionen. Bemerkungen zu dem Hamburger-Memorandum der universitären Sozialpädagogik. In: Erziehungswissenschaft, 7, 14, S. 63-75.
- Rauschenbach, Th. (1991): Sozialpädagogik – eine akademische Disziplin ohne Vorbild? Notizen zur Entwicklung der Sozialpädagogik als Ausbildung und Beruf. In: Neue Praxis, 21, 1, S. 1-11.
- Rauschenbach, Th. (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim u.a.: Juventa.
- Rauschenbach, Th. & Gängler, H. (Hg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Rauschenbach, Th. & Züchner, I. (2002): Theorie der Sozialen Arbeit. In: W. Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske+Budrich, S. 139-160.
- Reyer, J. (2002a): Kleine Geschichte der Sozialpädagogik: Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Reyer, J. (2002b): Sozialpädagogik – ein Nachruf. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 3, S. 399-413.
- Schaarschuch, A. (1999): Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. In: Neue Praxis, 29, 6, S. 543-564.
- Schaarschuch, A. (2000): Gesellschaftliche Perspektiven sozialer Dienstleistung. In: S. Müller et al. (Hg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 165-178.
- Scherr, A. (2002): Sozialarbeitswissenschaft. Anmerkungen zu den Grundzügen eines theoretischen Programms. In: W. Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 259-272.
- Stieglitz, H. (1970): Soziologie und Erziehungswissenschaft. Wissenschaftstheoretische Grundzüge ihrer Erkenntnisstruktur und Zusammenarbeit. Stuttgart: Enke.

- Sünker, H. (1989): Bildung, Alltag und Subjektivität. Elemente zu einer Theorie der Sozialpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim u.a.: Juventa.
- Thiersch, H. (1996): Sozialarbeitswissenschaft: Neue Herausforderung oder Altbekanntes? In: R. Merten; P. Sommerfeld & Th. Koditek (Hg.): Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 1-20.
- Thole, W. (2002): Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Ausbildung und Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung – Versuch einer Standortbestimmung. In: W. Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 13-59.
- Wendt, W.-R. (1995): Geschichte der sozialen Arbeit. 4., neubearb. Aufl. Stuttgart: Enke.
- Weniger, E. (1930): Sozialpädagogik. In: L. Clostermann (Hg.): Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge. 2. umgearb. Aufl. Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 749-752.
- Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winkler, M. (1995): Die Gesellschaft der Moderne und ihre Sozialpädagogik. In: H. Thiersch & K. Grunwald (Hg.): Zeitdiagnose soziale Arbeit: zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung. Weinheim u.a.: Juventa, S. 155-184.
- Winkler, M. (1997): Die Lust am Untergang: Polemische Skizzen zum Umgang der Sozialpädagogik mit ihrer eigenen Theorie. Neue Praxis, 27, 1, 54-67.
- Winkler, M. (2002): Wider die Tendenz zum sozialpädagogischen Provinzialismus. Bemerkungen zu den Abgesängen auf die Sozialpädagogik. In: Neue Praxis 32, 4, S. 345-358.

Winkler, M. (2003): Theorie der Sozialpädagogik – eine Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 1, 1, S. 6-24.

„Erziehungswirklichkeit“: Rekonstruktion und Revision des Wirklichkeitszugangs der Sozialpädagogik – oder: Zum Verhältnis von Begriff und Sache der Sozialpädagogik

1. Problemaufriss

Immer wieder wurde in der Vergangenheit die Forderung bekräftigt, die Sozialpädagogik habe als Wissenschaft nicht nur historische und systematische Grundkonstellationen und Begriffe zu erörtern, sondern zugleich Aufklärung über die Vorgänge und Sachverhalte in der sozialen Wirklichkeit der sozialpädagogischen Institutionen zu leisten. Obwohl sich die Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin bislang vor allem auf eine Wissenschaftskonzeption verständigt hat, deren Erkenntnisinteresse an der Verbesserung der sozialpädagogischen Berufspraxis ausgerichtet ist, hat sie sich bis heute wenig darum gekümmert, wie es um diese Praxis eigentlich bestellt ist, genauer: wie der Alltag dieser Praxis beschaffen ist. Sie konnte bis dato nicht annähernd eine wirklichkeitsbezogene Vorstellung darüber ermitteln, was in dieser Praxis geschieht. Dieser Umstand wird im fachlichen Diskurs vermehrt beklagt (vgl. zuletzt Winkler 2003) und kann als ein Indiz dafür gelten, dass die Sozialpädagogik in Theorie und Forschung bis in die Gegenwart hinein den Erwartungen nicht gerecht geworden ist, die an sie als eine anwendungsbezogene und zugleich forschungsorientierte Wissenschaft eigentlich gestellt werden können.

Forciert wird der Bedarf an wissenschaftlichen Aussagen zur sozialen Wirklichkeit der Erziehung gegenwärtig durch eine Tendenz, die sich auch als sozialgeschichtliches Korrelat der disziplinären Verunsicherung innerhalb der Sozialpädagogik über ihren Gegenstand und ihren wissenschaftlichen Zugang lesen lässt. Gemeint ist hiermit ein Wandlungsprozess, den Christian Lüders & Michael Winkler (1992) vor nunmehr über zehn Jahren als „Normalisierung der Sozialpädagogik“ gekennzeichnet haben. Charakteristisch für den Normalisierungsprozess ist, dass sich im Zuge struktureller Differenzierung und quantitativer Ausweitung auch das Aufgabenverständnis und die gesellschaftliche Funktion sozialpädagogischer Praxis gewandelt haben, und zwar von einer vormals rein reaktiven

Kontrollinstanz hin zu einem präventiven, personenbezogenen und infrastrukturellen Dienstleistungsangebot: Sozialpädagogik ist zu einer „Regelpädagogik“ (Hamburger 1995) herangereift. Dass die Sozialpädagogik dabei die Funktion einer Infrastruktur einnimmt, bedingt zugleich die für sie inzwischen schon fast charakteristische Entgrenzung (Winkler 1999, S. 95) sowie den vielerorts beklagten Verlust an Gewissheit über die Konturen und kategorialen Bestimmungsstücke ihres genuinen Objektbereichs, also der sozialpädagogischen Praxis, die im Zuge einer anhaltenden Erfolgsgeschichte nicht nur expandiert, sich weiterentwickelt und ausdifferenziert, sondern an ihren Rändern verdächtig zerfasert und infolge ihrer voranschreitenden Verfestigung als fester Bestandteil sozialstaatlicher Infrastruktur als „ontische Substanz“ nicht mehr einholbar zu sein scheint (vgl. a.a.O., S. 99). Nicht nur der Praxis, sondern auch der wissenschaftlichen Beschäftigung mit ihr droht Entgrenzung. Die Feststellung, dass die gesellschaftliche und institutionelle Wirklichkeit nicht mehr mit pädagogischem Vokabular allein erfasst werden kann, ist nicht minder ein Hinweis auf die einsetzende Delegitimation pädagogischer Theoriefolien und Theoriesprachen. Sucht man über die Beobachtung der sozialpädagogischen Praxis einen inhärenten Sinnzusammenhang zu erschließen, erscheint der Gegenstandsbereich zunehmend amorph. Der Rekurs auf die pädagogische Tradition vermag die Einheit auf den ersten Blick so disparater Praktiken wie Pflege, Betreuung, Erziehung, Bildung und Hilfe offenkundig nicht mehr zu sichern; zumindest scheint sie als Reflexionsrahmen überkommen zu sein: „Während sich auf der einen Seite zwar eine gesellschaftliche Verfestigung von Sozialpädagogik beobachten lässt, muss auf der anderen Seite ein eigentümlicher Zerfall von Institutionen, pragmatischen Regeln und sozialpädagogischer Kompetenz konstatiert werden“ (a.a.O., S. 89). Angesichts der voranschreitenden Diversifizierung und Differenzierung sozialpädagogischer Angebote, Ansätze und Methoden entsteht zugleich der Eindruck, dass die sozialpädagogische Praxis im Begriff ist – zumindest konzeptionell – zu implodieren. Die sich daraus ergebenden Spannungen sind bislang theoretisch-systematisch kaum bewältigt (Honig 2001, S. 290). Der „pädagogische Grundgedanke“ wird in dem Maße wie sich die Praktiken in den Feldern diversifizieren als integrative Perspektive obsolet. Kurzum: Begriff und Sache der Sozialpädagogik driften bedrohlich auseinander und müssen in ein anderes logisches Verhältnis zueinander gebracht werden.

Pointiert besteht die Herausforderung einer theoretischen Sozialpädagogik gegenwärtig darin, einen Begriff von Sozialpädagogik zu gewinnen, ohne von einem eindeutigen Begriff von

Sozialpädagogik ausgehen zu können. Das bedeutet letztlich, die Wirklichkeit nicht von einem substantiellen Begriff her zu suchen, sondern einen Begriff in der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu entfalten. Damit geht es also um die Frage, ob und wie die in der pädagogischen Tradition vielbeschworene Einheit von Idee und Wirklichkeit, von Begriff und Sache auf der operativen Ebene des Geschehens tatsächlich hervorgebracht wird.

Die Tatsache, dass diese Aufgabe bislang kaum in Angriff genommen wurde, hängt, so meine These, damit zusammen, dass die Sozialpädagogik eine *bestimmte* paradigmatische Struktur besitzt. Das Problem der Beschreibung der sozialpädagogischen Wirklichkeit, die es unter Zugrundelegung einer sozialpädagogischen Fragestellung wissenschaftlich zu erfassen gilt, verweist auf eine für die Sozialpädagogik derzeit dilemmatische Situation: Eine auf der Folie des „sozialpädagogischen Grundgedankens“ (vgl. Reyer 2002) argumentierende Linie kann die spezifisch sozialpädagogische Frage nur auf Kosten eines empirischen Gegenstandes gewinnen, der, diffus als Gesellschaft und Sozialer Wandel gefasst, zuerst einmal als solcher entworfen und konstruiert werden muss, und umgekehrt, kann sich eine sozialpädagogische Praxiswissenschaft für Handlungsfelder, in denen ausgebildete Sozialpädagogen ihre Tätigkeit verrichten, ihres des Gegenstandes, der Sache zwar sicher sein, dies aber nur auf Kosten einer spezifischen Fragestellung und ihrer theoretischen Integrität. Letztere pendelt entsprechend in ihren begrifflichen Voten zwischen Sozialer Arbeit auf der einen und Sozialpädagogik auf der anderen Seite, in ihren kategorialen Konstruktionen zwischen „Hilfe“, „Bildung“, „Erziehung“ und anderen Leitbegriffen mehr. So sind es gerade die innerhalb der paradigmatischen Struktur der Sozialpädagogik organisierten Wirklichkeitszugänge, die gerade jenem Erkenntnisinteresse entgegenstehen, dass mit dem Vorhaben gekennzeichnet ist, einen Begriff von Sozialpädagogik zu rekonstruieren, ohne schon von einem Begriff von Sozialpädagogik ausgehen zu müssen. D.h., der Anspruch, die soziale Wirklichkeit der Erziehung in sozialpädagogischen Kontexten von innen heraus zu rekonstruieren, impliziert einen anderen Wirklichkeitszugang, der bislang durch die paradigmatische Struktur der Disziplin nicht gedeckt wird.

Will man eine sozialpädagogische Theorieperspektive entdecken, der es vorrangig darum ging, Begriff und Sache in ihrem Verhältnis zueinander zu ergründen und die paradigmatische Spaltung, wie sie gegenwärtig in der deutschen Sozialpädagogik zu beobachten ist, zu transzendieren, muss man etwas weiter zurückgehen. Und dies ist nicht zufällig. Gerade denen, die im unmittelbaren Umfeld der geisteswissenschaftlichen Dynastie

gewirkt haben, ist diese Problemstellung ja nicht unbekannt. Gemeint ist hier aber vor allem Klaus Mollenhauer, der gerade in seinen grundlegenden Einführungsbeiträgen zur Sozialpädagogik aus den 1960er Jahren stets von einem wechselseitigen Verhältnis von Begriff und institutioneller Gestalt ausging, begründet durch die Annahme, dass die sozialpädagogische Idee sich zuallererst durch die institutionelle Ausdifferenzierung eines Handlungsfeldes reifizierte (vgl. Mollenhauer 1998 [1966]). Darin folgt er seinem Lehrer Erich Weniger, der seinerseits die Auffassung vertrat, der Ausdruck „Sozialpädagogik“ bezeichne ein geschichtliches Phänomen, das in Gestalt der „sozialpädagogischen Bewegung“ „nach theoretischer Begründung (seines) Arbeitszusammenhanges verlangt und ihn in der Deutung des von allen Seiten gebrauchten Begriffes ‚Sozialpädagogik‘ sucht“ (Weniger 1930, S. 751). Daher müsse, so Weniger, spätestens mit dem RJWG der Begriff Sozialpädagogik den Arbeitsgebieten der Jugendwohlfahrt zugeordnet werden. Ausschlaggebend für Weniger, sich diesem Begriffsgebrauch – ganz auf der geisteswissenschaftlich-praxisorientierten Linie – anzuschließen, war die Beobachtung, dass das Auftauchen neuer pädagogischer Tatbestände, die im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz ihren Niederschlag fanden, als ein konstitutives Moment dessen angesehen werden konnte, „was als Erziehungswirklichkeit in dem pragmatischen Sinne dieses Ausdrucks bezeichnet wurde“ (vgl. Mollenhauer 1968, S. 223). Die Rede von Sozialpädagogik in der Differenz zur Pädagogik im allgemeinen, so Mollenhauer später, macht nur Sinn, wenn man dem Umstand Rechnung trägt, dass mit der Entwicklung und Expansion eines neuen institutionalisierten Bereiches von Erziehung die sozialpädagogische Idee seinerzeit erst manifest geworden ist und damit nicht bloß eine Idee, eine kognitive Struktur darbietet, sondern einer objektivierten Gestalt öffentlicher Erziehung entspricht (Mollenhauer 1998 [1966]). Die Erscheinungsformen der sozialpädagogischen Handlungsfelder führt er darauf zurück, dass sie gerade an der Nahtstelle des individuell-gesellschaftlichen Konfliktes angesiedelt sind (vgl. Mollenhauer 1973). Mollenhauer konnte also, ähnlich wie seine Vorgänger auch, nicht umhin, die Ausdifferenzierung eines eigenen Bereiches der Erziehung außerhalb von Schule und Familie anzuerkennen. Er greift damit jedoch nicht etwa auf ein bereichsorientiertes Verständnis von Sozialpädagogik zurück, sondern rekonstruiert den Zusammenhang von Idee und objektivierter Struktur, indem er eine Klammer um die ausdifferenzierten Arbeitsfelder einer gesellschaftlichen Praxis „Sozialpädagogik“ und den sozialpädagogischen Theoriebegriff legt. Damit aber schien die Frage nach dem Verhältnis von Begriff und Sache der Sozialpädagogik zugleich auch schon beantwortet und – im Lichte einer ideengeschichtlichen Substanzialisierung bzw. des

Postulats der Identität von Idee und institutioneller Wirklichkeit – einem erfahrungswissenschaftlichen Zugang entzogen.

2. „Erziehungswirklichkeit“: Gegenstandstheoretische und epistemologische Prämissen

eines verdeckten Leitbegriffs

Die Konstruktion der Einheit von Idee und Wirklichkeit, auf die Mollenhauer rekurriert, geht zurück auf das Wissenschaftsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Ihr galt die Einheit von Idee und Wirklichkeit als lebendiger Ausdruck des Wesens der Erziehungswirklichkeit. „Erziehungswirklichkeit“ ist der gegenstandstheoretische und epistemologische Leitbegriff, über den sie ihren Wirklichkeitszugang definiert. Gleichwohl gegenwärtig eher eine Spaltung der sozialpädagogischen Theoriediskussion beobachtet werden kann, ist diese auch aktuell in engem Zusammenhang zu sehen mit dem, was die geisteswissenschaftliche Figur der „Erziehungswirklichkeit“ gegenstands- und erkenntnistheoretisch auf den Begriff bringt. Das mag zum gegenwärtigen Zeitpunkt verwunderlich klingen, denn im Allgemeinen dominiert derzeit die Überzeugung, das insbesondere die Sozialpädagogik im Zuge der realistischen Wende der Erziehungswissenschaft und der Ende der 1960er Jahre einsetzenden Versozialwissenschaftlichung, die geisteswissenschaftlichen Wurzeln schon vor Jahrzehnten abgestreift, längst hinter sich gelassen habe, wie unlängst noch Christian Niemeyer behauptete (Niemeyer 2003, S. 22). Dem ist mit Einschränkungen Recht zu erteilen. Aber hier soll auch nicht etwa behauptet werden, dass die geisteswissenschaftliche Theoriefigur ihre Relevanz für die Sozialpädagogik gegenwärtig noch daraus gewinnt, dass man sich explizit auf das damit insinuierte Erkenntnis- und Gegenstandskonzept oder gar auf das darin reflektierte Problem beziehen würde, sondern nur, dass dieses Konstrukt der „Erziehungswirklichkeit“ seine Wirksamkeit entfaltet, indem es eine spezifische wissenschaftliche Haltung nahe legt, die im Verlauf der Wissenschaftsgeschichte der Sozialpädagogik *habituell* geworden ist und nach wie vor die Wirklichkeitszugänge der Sozialpädagogik bestimmt.

Der Begriff „Erziehungswirklichkeit“ zielt auf ein spezifisches Verhältnis von pädagogischer Erkenntnis und pädagogischer Wirklichkeit und ist damit nicht einfach mit der Erziehungstatsache identisch. In ihm spiegelt sich eine eigentümliche Verkopplung von Begriff und Sache, von pädagogischer Idee und der Wirklichkeit pädagogischen Geschehens,

mithin verschränkt er die oben herausgearbeitete paradigmatische Struktur auf spezifische Weise miteinander. „Erziehungswirklichkeit“ ist also kein erfahrungswissenschaftlicher Begriff, der zur Bestimmung dessen taugen würde, „was als das Wirklichsein der Erziehungswirklichkeit bezeichnet werden könnte“ (Mollenhauer 1968, S. 291). Vielmehr bezeichnet er eine geschichtsphilosophische Tendenz, welche ausgehend vom „Selbstverständnis einer erziehenden Generation innerhalb eines gegebenen Kultursystems“ (ebd.) zur Darstellung gebracht werden kann. Insbesondere Herman Nohl war es, der der geisteswissenschaftlichen Figur „Erziehungswirklichkeit“ ihr Gepräge gab. Den axiomatischen Ausgangspunkt der Nohlschen Überlegungen in diesem Zusammenhang bildet der von Schleiermacher entlehnte Gedanke, die Erziehungswirklichkeit sei ein relativ autonomes Kultursystem eigener Art, etwa vergleichbar mit Kunst, Wirtschaft, Recht usw. (Nohl 1970, S. 119), das von einer „eigenen Idee“ regiert werde. Aufgabe der „Theorie der Bildung“ als einer Reflexionsgestalt, die aus dem Leben selbst hervorgeht und instrumentell auf Praxis bezogen wird, ist es, diese Idee in ihrer geschichtlichen Entfaltung zur Sprache zu bringen, d.h., die „Formulierungen von pädagogischen Grundhaltungen, die in verschiedenen Lebens- und Weltstellungen begründet sind“ (a.a.O., S. 107), zu explizieren. Die Frage der Gegenstandskonstruktion ist damit in der objekttheoretischen Dimension des Konstrukts „Erziehungswirklichkeit“ zugleich schon vorentschieden: „Der wahre Ausgangspunkt für eine allgemeingültige Theorie der Bildung ist die Tatsache der Erziehungswirklichkeit als eines sinnvollen Ganzen [...] Die systematische Untersuchung der Pädagogik geht aus von dem eigenen Sinn des pädagogischen Lebens und analysiert den Bildungsvorgang auf die in ihm enthaltenen Bezüge, in denen der Zögling und seine Bildsamkeit, der Erzieher oder die führende und bildende Kraft, ihre Bildungsgemeinschaft, ihr Bildungsideal und ihre Bildungsmittel zu einem dynamischen Zusammenhang miteinander verbunden sind“ (a.a.O., S. 119 bzw. 120). Materialität und Form des Pädagogischen geraten so in einen untrennbaren Zusammenhang: Die pädagogische Wirklichkeit als Konkretion einer gelebten kulturellen Tradition repräsentiert die Kontinuität der pädagogischen Idee, einer ihr eigenen im kulturellen Kontexten historisch verbürgten Sinnhaftigkeit. Das einzelne Ereignis, die empirische Wirklichkeit ist in dieser Figur nur relevant im Kontext eines kulturellen Verweisungszusammenhanges zur pädagogischen Idee. Über die angenommene Einheit von Idee und objektivierter Struktur, von Theorie und Praxis, von Begriff und Sache nimmt die theoretische Auseinandersetzung mit der Erziehungswirklichkeit die Form pädagogischer Methexis an, die darauf gerichtet ist, den ideellen Charakter sozialer Epiphänomene zu

rekonstruieren, der sich in der pädagogischen Praxis ausspricht. Der Begriff der „Erziehungswirklichkeit“ ist also kein empirisches Konstrukt, sondern ein kulturtheoretischer Begriff, der die Eingebundenheit des pädagogischen Geschehens in eine geschichtsphilosophische Tendenz der Verwirklichung eines Humanitätsideals markiert.

Die geisteswissenschaftliche Figur der Erziehungswirklichkeit impliziert eine eigentümliche Synthese gegenstandstheoretischer und epistemologischer Prämissen: Sie ist einerseits Objekt der pädagogischen Erkenntnis, welches andererseits wiederum die Möglichkeit pädagogischen Erkennens bedingt. Die Forderung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, eine Theorie der Erziehung habe von der „Erziehungswirklichkeit“ auszugehen, ist äquivok: „Der Gegenstand der Pädagogik ist als ein in der Geschichte verlaufendes Geschehen benannt, das zugleich sich in einem objektiv fassbaren und tradierbaren System von Institutionen, Intentionen und Methoden niederschlägt. Zum anderen ist [...] damit ein eigentümliches Verhältnis der Theorie zu ihrem Objekt angedeutet. Dieses Verhältnis ist seinerseits ermöglicht und gefordert von der Erziehungswirklichkeit her. [...] Das die pädagogische Erkenntnis leitende Interesse entstammt keiner „autonomen“ Wissenschaft, sondern entstammt der Erziehungswirklichkeit. [...] „Erziehungswirklichkeit“ erweist sich so als [...] das funktionelle Ganze pädagogischer *Verfahrensweisen, Institutionen, Haltungen und Verhaltensweisen* [...]“ (Mollenhauer 1968, S. 292 bzw. 293, Hervorh. S.N.). Die von Nohl postulierte Tatsache, dass es sich bei der „Erziehungswirklichkeit“ um eine unmittelbare, sinnhafte Äußerung des Lebens handelt, bedingt auch den Zugang zu ihr: „Diese objektive Welt bekommt [...] nur Leben und Bedeutung, wenn sie immer wieder zurückbezogen wird auf das eigene pädagogische Erlebnis [...]“ (Nohl 1970, S. 120). Nur derjenige, der sich dieses pädagogischen Erlebnisses als fähig erweist, verfügt über die Art des Dekodierungswissens, das ihm den Zugang zur Erziehungswirklichkeit eröffnet (vgl. a.a.O.). Erich Wenigers methodologisches Votum für einen „objektiven“ Zugang zur pädagogischen Wirklichkeit im Rahmen seiner Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis der Erziehung, schließt daran an. Die pädagogische Theorie ist, wenn sie die Praxis durch Aufklärung über sich selbst verbessern will, an die „Befangenheit des Theoretikers in der pädagogischen Aufgabe“ gebunden: „Er (der Theoretiker, S.N.) muß die Verantwortung der Praxis teilen, ihre Ziele bejahen, von der Verantwortung und den Zielen aus denken, damit er die Aufgabe überhaupt in den Blick bekommt, damit die Wirklichkeit für ihn nicht stumm bleibt. Man sieht hier nur als Befangener [...] Erst die Befangenheit an die Sache ermöglicht die wahre

wissenschaftliche Objektivität. Diese Befangenheit schließt ein, dass auch der pädagogische Theoretiker die pädagogische Haltung besitzen und das pädagogische Ethos in seinem theoretischen Denken verwirklichen muß“ (Weniger 1952 [1929], S. 21). Damit, und das gehört zu den epistemologischen Essentials geisteswissenschaftlicher Pädagogik, ist die grundlegende Differenz von Akteur und Beobachter eingeebnet. Der Praktiker erweist sich in diesem Sinne zugleich als Forscher: Nur ihm ist letztlich das „pädagogische Geheimnis“ zugänglich. Versteht sich nun die pädagogische Theorie als immanenter Teil dieses Kultursystems, so leisten das Nachdenken über Erziehung als auch das erzieherische Handeln einer gleichen Logik Folge. Von daher ist es dann auch verständlich, warum eine praxiswissenschaftliche Sozialpädagogik heute zwischen der Logik der Praxis und der Logik des wissenschaftlichen Zugangs zu ihr nicht mehr hinreichend differenzieren kann. Die Habitualisierung dieser wissenschaftlichen Haltung bedingt es, dass das pädagogische als tatsächlich Pädagogisches erfahren wird, ihm der „Schein der Unmittelbarkeit“ anhaftet „mit dem sich der Sinn dieser Welt erschließt“ (Bourdieu 1987, S. 52).

Damit steht eine zweite epistemologische Prämisse in Zusammenhang: Es bedarf zum Erkennen des ideellen Gehaltes pädagogischen Geschehens eines substantierten Begriffs von Bildung, Erziehung oder was auch immer, eines präjudizierten Sinnhorizontes, einer teleologischen Struktur, die dem sozialen Phänomenen der Wirklichkeit an sich nicht eignet, sondern erst aus einem semantisch-diskursiven Kontext resultiert, in den das Geschehen jeweils eingebettet ist. Dies, so zwar von Nohl nicht offengelegt, wird evident, wenn man die von ihm rekonstruierte geschichtsphilosophische Tendenz der pädagogischen Bewegung näher befragt. Das pädagogische Ereignis wird nicht durch die empirische Struktur des Geschehens pädagogisch relevant, sondern erst durch den kulturellen Verweisungszusammenhang zur pädagogischen Idee. Die „pädagogische Bewegung“ ist Teil der historischen Vernunft, des humanen Fortschritts, der sich in ihr ausdrückt. Sie steht in einem teleologischen Gesamtzusammenhang, in dem Idee und konkrete Akteure zu einem übergeordneten Geschichtsbild verschmelzen, so dass Begriff und Sache, Sein und Sollen schließlich kontaminieren. Entsprechend ist „das Bildungsideal einer Zeit [...] kein rationales System, das man konstruieren könnte, sondern [...] eine lebendige Einheit und darum immer mehrseitig, aber schließlich muss es doch eine Gestalt besitzen in der sich der Begriff der Bildung erst erfüllt“ (Nohl 1970, S. 10).

Die pädagogische Wirklichkeit muss sich, wenn sie als solche erkannt werden will, an ihrem eigenen, geschichtlich vermittelten Anspruch messen lassen.

Theodor Litt hat seinerseits die methodischen Probleme des Zugangs zur „Erziehungswirklichkeit“ noch viel klarer dargelegt, und zwar insofern als er nicht von einer geschichtlichen Bewegung, einem Kulturphänomen ausging, sondern vom pädagogischen Tun selbst. In der Fassung der mit dem Konstrukt „Erziehungswirklichkeit“ verknüpften erkenntnistheoretischen Problemdimension heißt es bei Litt entsprechend: „Mehr als alle Naturwissenschaften, mehr auch als anderen Geisteswissenschaften muss deshalb eine Theorie der Erziehung, um überhaupt zu einem fassbaren Objekt zu gelangen, auswählend, scheidend, abstufend in das Erlebnisganze der inneren Welt hineingreifen [...] Diese Auswahl und Abgrenzung setzt aber [...] voraus, dass der Betrachter den Vorgang der Erziehung im Sinne einer Aufgabe, im Zeichen einer Idee deutet und versteht. Mit anderen Worten: Was Erziehung *ist*, kann nur der „feststellen“, der schon eine gewisse Vorstellung davon hat, was Erziehung *soll* (Litt 1967 [1921], S. 76, Hervorh. i. Orig.). Die Tatsache der Erziehung wird erst im Horizont der Erziehung als Aufgabe zum Thema, weil dem pädagogischen Handeln wie auch dem pädagogischen Denken eine Zweckbestimmung inhäriert, die auf die Entfaltung der individuellen Anlagen des Subjekts gerichtet ist, so dass Erziehungstatsache und Erziehungsaufgabe in einer bestimmten Form des Tuns in eins gehen. Die Struktur des pädagogischen Geschehens verhält sich homolog zur Struktur des pädagogischen Denkens, so dass bei der Erkenntnis des Pädagogischen nie von einer Sollensvorstellung abgesehen werden kann, vielmehr Sollen und Erkennen in einen unauflösbaren Zusammenhang der pädagogischer Erkenntnistätigkeit aufgehen.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik kann die „Erziehungswirklichkeit“ nur als eine auf ein Ideal entworfene Wirklichkeit denken. Dieses Ideal kommt in ihrer geschichtsphilosophischen Teleologie selbst zum Ausdruck. Es ist der pädagogischen Wirklichkeit derart inhärent, dass es keines außerhalb dieser Wirklichkeit liegenden Kriteriums bedarf, um den Vorgang des Erziehens als solchen zu identifizieren. Da das Theoretisieren dieser Wirklichkeit Teil dieser Praxis ist, historisch aus ihr hervorging, ist das Nachdenken über diese Praxis dieser Praxis homolog, kann also selbst von der Referenz auf die pädagogische Idee kaum absehen. Ein Wirklichkeitszugang, der soziale Tatsachen im Feld der Erziehung in pädagogischen Begriffen rekonstruiert, kann nie jenseits des spezifischen Sinnhorizontes operieren, dem er selbst zugehörig ist.

Ist es nun aber tatsächlich so, wie man mit der geisteswissenschaftlichen Figur der „Erziehungswirklichkeit“ ja annehmen könnte, dass sich die pädagogische Idee in den dazugehörigen Objektivationen ungebrochen ausspricht? Ist es zutreffend von einer Identität von pädagogischem Anspruch und sozialer Wirklichkeit, von einer prästabilisierten Harmonie von objektiver Struktur und subjektiver Absicht der Akteure, von einer essentialistischen Vorstellung der „Erziehungswirklichkeit“ auszugehen. Fragwürdig wird diese Annahme schon dann, wenn man die Aufmerksamkeit von der Absichtsdimension auf die Wirkungsdimension pädagogischen Geschehens verlagert. Das Verhältnis von Intention und Wirkung, traditionell ein Thema der pädagogischen Handlungstheorie, ist keineswegs derart harmonisch wie dies die geisteswissenschaftliche Figur der „Erziehungswirklichkeit“ nahelegen scheint. Der idealtypische Entwurf bricht sich nämlich an der prekären Möglichkeit mit Erziehung, das zu bewirken, was mit ihr intendiert wird. Ein und dasselbe erzieherische Handeln kann bei unterschiedlichen Adressaten sehr wohl Unterschiedliches Bewirken, denn Erziehung ist keine Humantechnik, die eine zuverlässige Verknüpfung von Intention und Wirkung garantieren könnte: „Erziehung existiert nicht als eigene, von Nicht-Erziehung abgrenzbare Substanz, Gestalt, Wesenheit. Erziehung vollzieht sich immer im Medium von ‘Nichterziehung’ [...] . Erziehung ist also kein für sich existierendes, abgrenzbares singuläres Realphänomen, sondern allenfalls eine durch Akte theoretischen kommunikativen und sozialen Handelns konstituierte und in Problemstellungen thematisierte Wirklichkeitsperspektive“ (Heid 1994, S. 59). Wenn sozialpädagogisches Handeln als solches, als Realphänomen nicht beobachtbar ist (vgl. auch Winkler 1995, S. 108f.), dann ist es lediglich als eine Reflexion des Erziehers auf das Handeln im Medium seiner eigenen Intentionen vorstellbar, bildet daher also die soziale Wirklichkeit der Erziehung nicht isomorph und schon gar nicht vollständig ab. Demgegenüber ist davon auszugehen, dass sich erziehungsrelevante Wirkungen in einem komplexen Bedingungsgefüge einstellen, innerhalb dessen pädagogisch intendierte Handlungen nur eine Variable und die Intentionen und Ansprüche nur Kriterien für die Spezifikation der „Erziehungsbedeutsamkeit“ (Heid 1994) sozialer Sachverhalte darstellen: „Wenn man [...] nach dem als „pädagogisch“ beurteilt wird, wie man handelt, dann ist das Handeln nicht gleichsam inhärent pädagogisch. Vielmehr wird ein komplexes Ensemble aus Bewusstseinsfaktoren, Handlungsroutinen, sozialen und materiellen Arrangements – mit Geschick und Glück – in Handeln umgesetzt, das den Beteiligten als „pädagogisch“ erscheint“ (Oelkers 1982, S. 169).

Die Figur der „Erziehungswirklichkeit“ muss also bei genauerem Hinsehen als eine Reflexionskategorie verstanden werden, die sich auf eine Wirklichkeit „zweiter Ordnung“ bezieht. Wenn aber angenommen werden kann, dass das Pädagogische dieser Wirklichkeit selbst nicht eignet, vielmehr durch eine reflektierte Zuschreibung induziert wird, dann handelt es sich bei der sogenannten „Erziehungswirklichkeit“ um das Resultat einer ontologisierenden Leistung menschlichen Denkens. Will man nun gerade die hinter der idealisierenden Wirklichkeitsauffassung verborgene Wirklichkeit des Pädagogischen erfassen, gleichsam einen Begriff von Sozialpädagogik gewinnen, der in einem unmittelbaren Verhältnis zur Sache steht, muss man hinter die Kategorien pädagogischer Reflexion zurück. Wie ist es möglich von Pädagogik zu reden, ohne pädagogisch reden zu müssen?

Wenn die von mir geäußerten Vermutungen einer im Sinne der geisteswissenschaftlichen Figur der „Erziehungswirklichkeit“ habitualisierten wissenschaftlichen Haltung zutreffen, kann es nur darum gehen diese epistemologische Struktur der Sozialpädagogik zu ersetzen, d.h. eine Gegenstands- und Wirklichkeitsauffassung zu entwickeln, die einerseits Möglichkeiten für konkrete Forschungsaktivitäten eröffnet und andererseits Anschlüsse an sozialpädagogische Theoriehorizonte zulässt. Es geht mithin darum, einen Wirklichkeitszugang zu ermitteln, der gerade von der Diskontinuität von pädagogischer Idee und sozialer Praxis des Erziehens ausgeht und eine Rekonstruktion des sozialpädagogischen Feldes als einer sozialen Tatsache von innen heraus und streng beim empirisch Konkreten verbleibend zulässt, und zwar unabhängig davon, ob sich dieses Geschehen als ein sozialpädagogisches interpretieren lässt oder nicht, also die Differenz von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, die Diskrepanz von Theorie und Empirie in sich aufnimmt, um dann einen Zugang zu einer sozialpädagogischen „Wirklichkeit erster Ordnung“ als Erziehungstatsache zu ermöglichen, der sich aus der Deskription und Analyse der „Struktur des Geschehens“ (Mollenhauer) speist. Die angestrebte Dekonstruktion des Verhältnisses von Begriff und Sache der Sozialpädagogik bedeutet dann wissenschaftstheoretisch und theoriegeschichtlich, die immer noch virulente Figur der „Erziehungswirklichkeit“ zu revidieren. Revision heißt hier, den Begriff der „Erziehungswirklichkeit“ als erfahrungswissenschaftlichen Begriff wiederzugewinnen. Dies geht einher mit einer Entkopplung, der in der geisteswissenschaftlichen Figur vorgenommenen Identifizierung von Akteurs- und Beobachterperspektive, von Seins- und Sollensaussagen sowie schließlich von Begriff bzw. Wesen und Sache der Sozialpädagogik.

3. Zur Revision des Konstrukts „Erziehungswirklichkeit“

Mit dem epistemologischen Konzept „Erziehungswirklichkeit“ kann die pädagogische Wirklichkeit nicht jenseits der Referenz auf eine Semantisierung von Wirklichkeit im Horizont einer pädagogischen Idee erfasst werden. Das eingangs formulierte Problem, wie die pädagogische Wirklichkeit beschrieben werden kann, ohne von einem Begriff von Pädagogik, von einem normativen Sinnkontext „richtiger“ oder „wahrhafter“ Erziehung ausgehen zu müssen, kann auf diese Weise also kaum gelöst werden. Wollte man Pädagogik nicht lediglich als Reflexionsphänomen, als Sinnkontext sozialer Handlungen rekonstruieren, sondern auch zugleich die Realphänomene empirisch erfassen, die mit jener Semantisierung korreliert werden, müsste die sinntheoretische Reflexion der „Erziehungswirklichkeit“ in einen erfahrungswissenschaftlichen Zugang transformiert werden.

3.1. Klaus Mollenhauer I: Eine Reinterpretation der „Erziehungswirklichkeit“

Erste Anhaltspunkte für eine Revision des geisteswissenschaftlichen Konstrukts „Erziehungswirklichkeit“ in diesem Sinne liefert Klaus Mollenhauer mit einer an Erich Weniger anschließenden Problematisierung des Konstrukts (vgl. Mollenhauer 1968). Obwohl sich Weniger selbst nicht ausdrücklich mit den methodologischen Problemen eines Zugangs zur „Erziehungswirklichkeit“ auseinandergesetzt hat, kann Mollenhauer dennoch zeigen, inwiefern die Figur für Wenigers Denken zentral war. Darüber hinaus gelingt es ihm in einer vorsichtigen Reinterpretation des Wirklichkeitszugangs der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Position einer zeitgenössischen kritischen Pädagogik zu explizieren. Auffallend ist dabei, wie er die in der geisteswissenschaftlichen Denkfigur verdampfte Differenz von Idee und Wirklichkeit der Pädagogik wieder zur Geltung bringt. Mollenhauer weist nämlich eine Aporie im geisteswissenschaftlichen Denken nach: Insistiert die Figur der „Erziehungswirklichkeit“ darauf, dass die pädagogische Theorie nicht von einer eigenständigen Wissenschaft hervorgebracht wurde, sondern aus der historischen Entfaltung des Objekts „Erziehungswirklichkeit“ resultiert, dann kann kaum noch von der „Autonomie“ der Pädagogik als Wissenschaft gesprochen werden. Das Nachdenken über Erziehung ist Teil eines historischen Prozesses der Expansion und Ausdifferenzierung der pädagogischen Praxis, welche im Interesse der gesellschaftlichen Emanzipation des Menschen ihren Ursprung hat (Mollenhauer 1968, S. 292). Theorie und Praxis unterliegen ihrerseits historisch einem

bestimmten Interesse an Emanzipation. Vor diesem Hintergrund muss allerdings das Verhältnis von Erziehungswirklichkeit und Theorie der Erziehung neu bestimmt werden. So genügt es nicht mehr, die Einheit von Idee und Wirklichkeit der Pädagogik aus einem teleologischen Geschichtsmodell zu rekonstruieren; vielmehr impliziert das Befreiungsversprechen der modernen Pädagogik gerade einen offenen und dynamischen Geschichtsbegriff: „Dieses Interesse macht aus Gründen der Praxis Theorie erforderlich [...] Emanzipation stellt sich nicht von selbst als geschichtlicher Fortschritt ein, sondern bedarf der theoretischen Besinnung auf ihre Möglichkeiten und Widerstände“ (ebd.). Vor dem Hintergrund des Projekts der „Emanzipation“ wird das Verhältnis von Theorie und Erziehungswirklichkeit von einem Kumulativen in ein Reflexives transformiert: Die Erziehungswirklichkeit gewinnt ein (kritisches) Verhältnis zu sich selbst. Indem Mollenhauer das konservative Geschichtsmodell eines geisteswissenschaftlichen Konzepts der „Erziehungswirklichkeit“ überschreitet, schafft er die Bedingungen dafür, dass die Theorie der Erziehung, wenn sie die Erziehungswirklichkeit zu ihrem Objekt hat, von einer rein affirmativen Vergegenwärtigung der Erziehungspraxis zugunsten eines Standpunktes absehen muss, der außerhalb des „pädagogischen Lebens“ angesiedelt ist und sich aus der Immanenz der geisteswissenschaftlichen Einheit von Theorie und Praxis, von Objekt der Erkenntnis und Methode des Erkennens befreit. Theorie transzendiert dann den Status der bloßen Vergewisserung und gewinnt den Charakter eines auf die historisch-gesellschaftlichen Gegebenheiten hin durchdachten Entwurfs: „Erst die gesellschaftliche Realität bestimmt die Erziehungswirklichkeit und konstituiert ihren je wirklichen Begriff [...] es bedarf einer Struktur der Erziehungswirklichkeit, die sich nicht provinziell dem politisch-gesellschaftlichen Prozeß, der dort immer neu sich artikulierenden Emanzipationsproblematik verschließt, sondern sich auf sie hin entwirft“ (Mollenhauer 1968, S. 295 bzw. 297).

Mollenhauer löst die Figur der „Erziehungswirklichkeit“ damit aus dem geschichtsphilosophisch-teleologischen Zirkel, in den sie bei Nohl verstrickt war. Die pädagogische Praxis muss sich als Wirklichkeit an den Ambitionen des Projektes der Emanzipation messen lassen, die ihr zwar historisch eigen waren, aber aufgrund der Offenheit historisch-gesellschaftlichen Wandels nicht mehr zwingend eigen sein müssen. Die Geschichte erscheint nicht mehr als eine zielgerichtete Bewegung der Vernunft, sondern als prinzipiell ergebnisoffener Fortschritt. Dies macht die Trennung der Position einer beobachtenden Reflexion und der praktischen Teilhabe sowie eine Unterscheidung von

Wirklichkeit und Möglichkeit, von Sein und Sollen pädagogischer Wirklichkeit als einer gesellschaftlichen und vergesellschafteten Praxis unentbehrlich. Theoriegeschichtlich ist damit innerhalb der geisteswissenschaftlichen Tradition und dem darauf folgenden Übergang zur kritischen Erziehungswissenschaft der Punkt erreicht, an dem sozialwissenschaftlicher Erfahrungsbezug jenseits der bloß historischen Rekonstruktion relevant wird. In diesem Lichte steht das später in „Erziehung und Emanzipation“ folgende Urteil Mollenhauers, „dass die ‚geisteswissenschaftliche Pädagogik‘ nur begrenzt leistungsfähig ist im Hinblick auf die Aufklärung derjenigen Zusammenhänge, die die Wirklichkeit der Erziehung ausmachen“ (Mollenhauer 1970, S. 9). Denn die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat sich „mit der empirischen Realität nur soweit eingelassen, wie sie dem dekretierten ‚Wesen des erzieherischen Verhaltens‘ entsprechen konnte“ (a.a.O., S. 24). Empirie ist im Kontext einer emanzipatorischen Pädagogik zwar noch keine hinreichende, aber eine dennoch notwendige Bedingung der Realisierung von Emanzipation im Erziehungsprozess (a.a.O., S. 19). Das Projekt der Emanzipation richtet sich reflexiv-kritisch gegen all jene Verhältnisse in der Erziehungswirklichkeit, die der Mündigkeit des Subjekts entgegenstehen: „Dafür allerdings ist Empirie unerlässlich und ein notwendiges Instrument der Emanzipation“ (a.a.O., S.10.).

Der Versuch Mollenhauers einen Zugang zur Wirklichkeit der Erziehung zu gewinnen und den Begriff der „Erziehungswirklichkeit“ in Auseinandersetzung mit der geisteswissenschaftlichen Tradition zu begründen, deutet theoriegeschichtlich eine markante Wende zur sozialwissenschaftlichen Empirie an. Die Pädagogik als Wissenschaft wird sich auch auf Seiten der „Enkel“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik der Relevanz einer erfahrungswissenschaftlichen Aufklärung bewusst; andererseits bleibt das Erkennen der Wirklichkeit der Erziehung aber auch hier mit dem Leitbegriff der „Emanzipation“ gebunden an eine sinnhafte Vorstellung dessen, was Erziehung leisten soll. Mollenhauer gibt im Gedenken an die geisteswissenschaftliche Pädagogik die Idee einer gelingenden Erziehung also nicht Preis (vgl. Mollenhauer 1968, S. 296). Er verhandelt weniger das Wirklichsein von Erziehung als die in der Reflexion von Erziehung immerzu mitgedachte Möglichkeit des Pädagogischen. Damit ist zugleich die Grenze einer Position fixiert, die die Existenz der pädagogischen Wirklichkeit an die Vorstellung vom substantiell „Pädagogischen“ gebunden sieht; denn auch die erziehungswissenschaftliche Kritik der „Erziehungswirklichkeit“ muss im Hinblick auf die in ihr enthaltene Möglichkeit der Verwirklichung von Emanzipation auf

einen Sinnkontext referieren, in dem sich bestimmte Tatsachen als pädagogisch signifikant erweisen (vgl. a.a.O., S. 15f.).

Erziehungswirklichkeit ist auch hier nicht ein Realobjekt, sondern das Resultat gegenstandskonstituierender Akte, mit denen die pädagogische Wirklichkeit als solche ermittelt werden muss. In Übereinstimmung mit Weniger postuliert Mollenhauer die „Erziehungswirklichkeit“ als eine durch ein „bestimmtes Tun“ signifizierte und ihm inhärierende „Haltung“, die „durch ein bestimmtes erzieherisches Ethos“ legitimiert wird und die historische Kontinuität des Wirklichseins von Erziehung bedingt (ebd.). Das ist die begründende Vorraussetzung für die Annahme, „daß der Ausdruck Erziehung [...] der Sache nach geboten ist“ (a.a.O., S. 291). Mehr noch: Die Erziehungswirklichkeit ist nie immer nur eine Tatsache; sondern birgt immer auch die „Differenz von Wirklichem und Möglichem“ in sich (a.a.O., S. 297). Die Idee der „gelingenden Erziehung“ wird als Möglichkeit der Pädagogik in der Wirklichkeit der Erziehung selbst zum Ausdruck gebracht, auch wenn sie als Wirklichkeit zu ihrer eigenen Idee in einem Spannungsverhältnis steht. Die erziehungswissenschaftliche Theorie argumentiert in dieser Spannung (vgl. Mollenhauer 1970, S. 68). Sie entnimmt den Begriff des Pädagogischen der pädagogischen Praxis selbst; jedoch ist es nicht allein der Tatbestand der Erziehung auf den sie sich dabei stützt, sondern der in der Praxis dargebotene Horizont des pädagogisch Möglichen. Nicht in den Blick gerät dabei die Fragwürdigkeit dieser Annahme hinsichtlich der Schwierigkeit, empirisch begründete Aussagen nicht nur über die Wirklichkeit, sondern gar über die sich in dieser Wirklichkeit aussprechende Möglichkeit von Pädagogik zu treffen, ganz zu schweigen von der „Unmöglichkeit“ die Kongruenz von Wirklichkeit und Möglichkeit erfahrungswissenschaftlich nachzuweisen. Die Wirklichkeit spricht sich nicht in der Tatsache, sondern nur im Horizont pädagogischer Ideengeschichte, also unter Referenz auf den Sinnzusammenhang aus, indem dieses „Geschehen“ angesiedelt ist – ein Sinnzusammenhang, der noch bei Nohl – im Unterscheid zu Mollenhauer – als ein teleologischer gedacht wird. Die Idee der „richtigen Erziehung“ – hier im geistesgeschichtlichen Horizont des Emanzipationsprozesses als Möglichkeit von Erziehung gefasst – bildet das wirklichkeitskonstituierende Differential mit dem unter Zuhilfenahme erfahrungswissenschaftlicher Analyseinstrumente Realphänomene „pädagogisch“ selektiert werden. Deswegen ist der von Mollenhauer in Auseinandersetzung mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entfaltete Wirklichkeitszugang kein unmittelbarer

Zugriff auf die Realität der Erziehung; er ist vielmehr zugleich getragen von einer strukturierenden Hintergrundannahme der spezifischen Potentialität von Erziehung. Es handelt sich um eine Relationierung von Wirklichkeits- und Möglichkeitsperspektive, die das Objekt pädagogischer Theorie durch sinnhafte Kontextualisierung erst hervorbringt. In der Verschleierung der damit verbundenen erkenntnistheoretischen Problematik besteht die gegenstandstheoretische Leistungsfähigkeit des Konstrukts „Erziehungswirklichkeit“. Die „Erziehungswirklichkeit“ unabhängig von ihren sinntheoretischen Konnotationen beschreiben zu können, wäre jedoch die Bedingung der Möglichkeit, einen Begriff von Sozialpädagogik zu entfalten, ohne schon von einem Begriff von Sozialpädagogik ausgehen zu müssen. Eine Frage muss also auch hiermit gänzlich unbeantwortet bleiben: Was ist das Wirkliche an der Erziehungswirklichkeit?

3.2. Erziehung als soziale Tatsache: Aloys Fischer

Aloys Fischer, in der pädagogischen Rezeption bisweilen als „naiver Positivist“ denunziert oder zumindest in seiner Bedeutung für eine zeitgemäße Begründung der Erziehungswissenschaft marginalisiert (vgl. z.B. Brezinka 1968, S. 438), ist auch in der gegenwärtigen Sozialpädagogikdiskussion kaum noch präsent (Niemeyer 1998, S. 101). Aber gerade er kann als jemand gelten, der grundlegende Überlegungen zu dem epistemologischen Problem angestellt hat, wie der Sachverhalt Erziehung überhaupt *erkannt* werden kann (Loch 1983, S. 164) und dabei weit über das hinausging, was eine geisteswissenschaftliche Pädagogik seinerzeit mit der Figur der „Erziehungswirklichkeit“ erfassen wollte und konnte. Inwiefern zeigen sich bei ihm Anknüpfungspunkte, „Erziehungswirklichkeit“ im Sinne eines erfahrungswissenschaftlichen Konzepts zu verstehen, um das Wirkliche dieser Wirklichkeit in den Blick nehmen zu können?

Allein seine weithin bekannte Differenzierung von „Erziehung als Tatsache“ und „Erziehung als Aufgabe“ (Fischer 1950a [1914], S. 5) klingt hier schon verheißungsvoll und impliziert jene Unterscheidung zwischen dem Realphänomen und seiner Reflexion, welche die geisteswissenschaftliche Figur der „Erziehungswirklichkeit“ einfach verschluckt. Eine von den Tatsachen der Erziehung handelnde „Deskriptive Pädagogik“ ist demgegenüber dadurch gekennzeichnet, dass sie sich eine „theoriefreie Beschreibung“ zur Aufgabe macht (vgl. a.a.O., S. 12f. bzw. S. 20.). Sind nun die von Fischer ins Spiel gebrachten „pädagogischen

Tatsachen“ die Realobjekte anhand derer das Wirklichsein der Erziehung studiert werden kann? „Pädagogische Tatsachen“ liegen, so Fischer, dann vor, wenn entweder auf der Seite des Erziehers eine pädagogische Absicht konstatiert werden kann, die als Motiv einer Handlung wirksam ist, oder aber auf der Seite des Adressaten ein bestimmter pädagogischer Effekt eintritt, aber auch dann, wenn unabhängig von planmäßigen Eingriffen indirekte Wirkungen, oder besser: unerwartete Nebenwirkungen auftreten (vgl. a.a.O., S. 25ff.). Aber auch dieser Zugang zur Wirklichkeit der Erziehung führt in die Aporie: Denn die spezifische Qualität pädagogischer Akte – Fischer referiert in diesem Zusammenhang auf das Beispiel der Ohrfeige – haftet dem Tatbestand als solches nicht an, muss also dem Beobachter verschlossen bleiben. Folgt man Fischer in seiner Bestimmung der Tatsache der Erziehung als „zielgerichtetes Tun“ (Fischer 1954a [1932], S. 149) und stimmt man mit ihm darin überein, dass es die Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist – sofern sie nicht nur als philosophische Reflexion der „Aufgabe, sondern auch als Wissenschaft von der Pädagogik als „Tatsache“ verstanden werden will – als „Theorie“ die „wissenschaftliche Erforschung der Tatsache des pädagogischen Tuns“ (Fischer 1950a [1914], S. 7) zu leisten, so muss man Fischers Begriff der „pädagogischen Tatsache“ entgegenhalten, dass sich die pädagogische Qualität des Aktes nicht in einem bestimmten Tun, sondern nur in den Absichten und Wirkungsreflexionen äußert, die mit diesem Tun eben auf Seiten des Erziehers assoziiert werden, man also auf einen bestimmten Sinnhorizont referieren muss, in dem das Wirkliche sich als „Pädagogisches“ erst erfassen lässt.

Dieses Problem hat Fischer selbst auch nicht unterschlagen wollen. In seiner „Pädagogischen Soziologie“ aus dem Jahre 1931 ist die Verhältnisbestimmung von Erziehungswissenschaft einerseits und Soziologie andererseits sowie der Aufriss des Gegenstandsbereichs und des forschenden Zugangs einer Pädagogischen Soziologie als „Grenz- und Zwischenwissenschaft“ (Fischer 1954a [1932], S. 115) von problembezogenen Überlegungen im Hinblick auf die Unterscheidung von sozialen und pädagogischen Tatsachen durchsetzt. Während „die Pädagogik [...] den Sinn (betrachtet), auf den der pädagogische Akt bezogen ist, [...] die besondere Qualität desselben“ beschreibt, untersucht „die Soziologie das ganze Gewebe der Wechselwirkung, in welches der pädagogische Akt eingeflochten ist und dem er den Namen eines Erziehungstatbestandes gibt“ (Fischer 1954a [1932], S. 116). Der pädagogische Tatbestand verbleibt auf der Ebene einer Kategorie der Reflexion, der seine Erkenntnis als „Tatsache“ wirklichkeitskonstituierenden Akten, also der Referenz auf die

„erzieherische Zweck, Sinn-, Richtungsbestimmtheit“ und nicht einem säuberlich unterscheidbaren Realphänomen verdankt.⁹ Die Tatsachen sind als Pädagogische erst dann zu identifizieren, wenn sie in einem sinntragenden Verweisungszusammenhang auch pädagogisch signifiziert werden können. Soziale und pädagogische Tatsachen sind also „Formalobjekte“ der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen Soziologie und Erziehungswissenschaft nicht aufeinander reduzierbar (vgl. a.a.O., S. 110). Dennoch gelingt es Fischer im Lichte der „Pädagogischen Soziologie“ einen forschungsorientierten Zugang zur Wirklichkeit der Erziehung zu skizzieren, der in seiner Gegenstandskonstruktion nicht an einen vermeintlich pädagogischen Sinnhorizont gebunden ist. Mit der Unterscheidung von „Formalobjekt“ der Disziplin und „Realobjekt“ sieht Fischer von einer Substanzialisierung der pädagogischen Wirklichkeit ab. Als „Realobjekt“ haben es nämlich sowohl Soziologie als auch Pädagogik mit dem gleichen Gegenstand zu tun: „Betrachten wir Erziehungen beliebiger Art, [...] so erkennen wir, dass ihre letzten Bestandteile, die pädagogischen Einzelakte, zwei Menschen einschließen, [...] so müssen alle pädagogischen Einzelakte, alle realen Erziehungen [...] auch soziologisch betrachtet werden können“ (a.a.O., S. 116). In letzter Konsequenz bleibt also „die pädagogische Relation [...] ein soziologischer Sachverhalt“

⁹ Die besondere Schwierigkeit in der Auseinandersetzung mit der Fischerschen Argumentation besteht insbesondere darin, dass der Autor zwischen der Sache selbst und dem wissenschaftlichen Zugang zu ihr – oder mit den Worten Fischers gesprochen, zwischen „Realobjekt“ und „Formalobjekt“ – nicht immer säuberlich unterscheidet (vgl. Döpp-Vorwald 1964, S. 135), so dass der Umstand, dass pädagogische Tatsachen als solche erst durch die Gegenstandskonstruktionen einer pädagogischen Wissenschaft zustande kommen, also in erster Linie Reflexionsphänomene darstellen, nicht hinreichend systematisch beachtet wird. Fischer versucht einerseits die Eigenständigkeit und Spezifität der Wissenschaften Soziologie und Pädagogik sowohl dadurch zu begründen, dass ihr jeweils gesonderte Provinzen der Wirklichkeit entsprechen, als auch dadurch, dass sie sich der Wirklichkeit mit spezifischen, gegenstandskonstitutiven Fragestellungen und Methoden nähern. Fischer sucht also die Existenz eines pädagogischer Realobjekte mit dem Nachweis der Notwendigkeit einer pädagogischen Wissenschaft zu verknüpfen. Dieser Versuch muss scheitern, weil es sich bei pädagogischen Tatsachen ausschließlich um Reflexionsphänomene handelt, die im Hinblick auf „Absicht und Ziel“ (Fischer 1954a [1932], S. 118) argumentative Bedeutsamkeit erlangen. Sonst wäre es wohl kaum möglich, dass offenbar auf den ersten Blick nicht-pädagogische Phänomene in erziehungstheoretischen Horizonten reflektiert werden können und dadurch zu pädagogisch relevanten Tatbeständen avancieren. Da Absichten und Ziele der Erziehung vorfindliche Wirklichkeiten nicht derart strukturieren, dass man sie als Pädagogische – und nur Pädagogische – identifizieren könnte, kann von pädagogischen Tatsachen nur insofern die Rede sein, als man damit die in einer pädagogischen Wirklichkeitsperspektive thematisierten und reflektierten Realitätsausschnitte meint (vgl. Heid 1994).

(a.a.O., S. 117). Beispielhaft konkretisiert Fischer diesen Gedanken an der Mutter-Kind-Beziehung. Gängige Auffassungen, so Fischer, betrachten das Verhältnis von Mutter und Kind per se als ein pädagogisches; dem hält Fischer jedoch entgegen, dass die Beziehung zwischen Mutter und Kind zunächst nicht mehr ist als ein „Sozialverhältnis“, d.h., nicht von vorneherein ein pädagogisches Verhältnis darstellt, aber eines, dass „vielleicht am leichtesten pädagogisiert werden“ kann (a.a.O., S. 120). Das setzt allerdings voraus, dass die Mutter eine Vorstellung von Sinn und Ziel der pädagogischen Idee, von „richtiger“ und „falscher“ Erziehung hat, wobei es dann die Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist, diese Idee rekonstruktiv zur Sprache zu bringen. Als Tatbestand interessiert dieses Verhältnis jedoch lediglich insoweit, als es einen sozialen Wechselwirkungszusammenhang zwischen älteren und jüngeren Individuen zur Darstellung bringt (vgl. a.a.O., S. 121). Die „soziologische Analyse der Erziehungswirklichkeit“ richtet sich entsprechend auf jene Aspekte des Erziehens, „in denen sich das Erziehen als ein – auch von seinem immanent primären, dem erzieherischen Sinn abgesehen vorhandener – sozialer Tatbestand enthüllt“ (a.a.O., S. 116). Thema sind also in erster Linie die „empirischen Fundierungsverhältnisse“ (a.a.O., S. 119) der Erziehung, wie sie in pädagogisch deklarierten Sozialzusammenhängen aufzufinden sind. Hierin liegen zugleich die Anknüpfungspunkte, Pädagogik als ein Realphänomen jenseits eines sinntheoretischen Zugangs empirisch zu erfassen: Da Realphänomene für einen forschenden Zugang unverzichtbar sind, Erziehung als Realphänomen aber lediglich als soziale Tatsache gegeben ist, wird erst mit der „Pädagogischen Soziologie“ Wirklichkeit als Wirklichkeit greifbar.

Die erziehungswissenschaftliche Relevanz der Fischerschen Gedankenführung im Horizont der „Pädagogischen Soziologie“ besteht nun darin, dass er es zu leisten vermag, einen erfahrungswissenschaftlich operationalisierbaren Begriff des Pädagogischen vorzubereiten. Die Pädagogik als Wissenschaft ist zwar, so Fischer, auch qua ihres Wirklichkeitszuganges „autonom“, allerdings sind es die von ihr ins Blickfeld gerückten „pädagogischen Tatsachen“ gerade nicht; sie stehen vielmehr im funktionalen „Wechselverhältnis“ zu sozialen Tatsachen (vgl. Fischer 1954a [1932], S. 116 bzw. S. 143ff.), durch die sie einerseits bedingt werden und die sie andererseits selbst bedingen. Erziehung als gesellschaftliche und vergesellschaftete Praxis ist also primär ein sozialer Tatbestand, der sich historisch in bestimmten sozialen Gebilden, in Institutionen also, verdichtet hat. Die Einsicht, dass alles Pädagogische auch als Soziales beschrieben werden kann, bedeutet jedoch nicht, dass alles Soziale zugleich auch

schon Pädagogisch ist (vgl. a.a.O., S. 114). Zugleich geht die „pädagogische Relation“ selbst als Wechselwirkung aus einem Sozialverhältnis hervor (vgl. a.a.O., S. 117) und kann als sozialer Tatbestand beschrieben werden – auch wenn dies nicht Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist. Soziologie und Pädagogik haben daher nicht zwei kategorial differente Provinzen der materialen Wirklichkeit zum Gegenstand, sondern unterscheiden sich lediglich im Hinblick auf den formalen Gegenstand und den jeweiligen Zugang zu diesem Gegenstand. Die Pädagogik transformiert diese Wirklichkeit im Medium eines Semantisierungsprozesses in eine substanzialisierte Vorstellung erzieherischer Phänomene und erzeugt eine bestimmte Wirklichkeitsperspektive des Sozialen. Ein sozialwissenschaftlicher Zugang zur Erziehungswirklichkeit hingegen beschreibt das Pädagogische als Soziales. Dabei geht nicht etwa der Begriff des Pädagogischen überhaupt verloren, sondern es wird lediglich die substanzialisierte Vorstellung von Pädagogik zugunsten der Beschreibung der sozialen Dimension des Pädagogischen aufgegeben. „Erziehung“ wird damit nicht mit einer idealistischen Tradition identifiziert, die immer im Horizont von Wirklichem und Möglichem die Veränderung zum Besseren intendiert und sich in ihrer Wirklichkeitsdimension nur dem erschließt, der darauf referiert, was Erziehung soll, sondern „Erziehung“ wird lediglich aufgefasst als semantischer Code eines gesellschaftlichen Funktionsbereichs, dem eine spezifische soziale Form entspricht: „Einen [...] Problemkreis der pädagogischen Soziologie berühren wir mit der Aufzeichnung jener konkreten Sozialverhältnisse und Sozialgebilde, die ihren [...] Ursprung von der Erziehungstat oder mindestens der Erziehungsidee nehmen. Die Beziehungen z.B. zwischen „Lehrer“ und „Schüler“, „Meister“ und „Jünger“, „Meister und „Lehrling“ [...] sind zweifellos Vergesellschaftungstatbestände, aber ebenso zweifellos auch solche soziale Ordnungen zwischen Individuen, die nur dort vorhanden sind, wo die pädagogische Idee und Absicht als ein Faktor der *soziologischen Formgebung* wirksam geworden ist“ (Fischer 1954a [1932], S. 121; Hervorh. S.N.). Ein Begriff der Sache des Pädagogischen wird also über die Beschreibung der sozialen Form des Pädagogischen gewonnen. Grundlegend hierfür ist die Einsicht Fischers, dass „der Erziehungsakt, die Erziehungsarbeit notwendig soziologische Momente an sich trägt, in sozialen Formen sich realisiert“ (a.a.O., S. 124). Die „Pädagogische Soziologie“ entfaltet ihren Begriff von der Wirklichkeit des Pädagogischen, „indem sie die in pädagogischen Verhältnissen und Beziehungen vorliegenden Tatsachen einordnet in die Strukturgesetzlichkeit von menschlich sozialen [...] Wechselwirkungszusammenhängen, also durch Unterordnung des Spezielleren unter das Allgemeine“ (a.a.O., S. 124f.). Dem

Pädagogischen entspricht also eine soziale Form, die sich empirisch beobachten lässt, ohne auf eine Vorstellung vom „Wesen“ des Pädagogischen zurückgreifen zu müssen und die sogar mit solchen Vorstellungen nicht einmal zwingend identisch sein muss. Hier setzt ihrerseits die „Pädagogische Soziologie“ an und sie tut dies nicht substantzialistisch, sondern *funktional-genetisch*: Der Pädagogik entspricht nicht lediglich eine Idee, sondern auch eine soziale Form, die sich erst auf der Ebene aggregierter, funktionaler Zusammenhänge elementarer „Wechselbeziehungen“ erweist. Fischer weicht damit von der Vorstellung ab, dass dem „molekularen“ Dual von Erzieher und Zögling das Pädagogische bereits inhärent ist: Die Beobachtungseinheit ist nicht die pädagogische Relation, sondern das „Gewebe der Wechselwirkungen“, in welchen diese Relation verwoben ist. Die mikroskopische Ebene des einzelnen, logisch unselbständigen Ereignisses, die momentane Interaktion zwischen Erzieher und Zögling, repräsentiert noch nicht die soziale Form des Pädagogischen; sie ist zunächst nicht mehr als ein Sozialverhältnis, dessen objektiver Sinn sich erst aus dem funktionalen Zusammenhang realer Interaktionen ergibt. Als Tatbestand äußert sich die soziale Form des Pädagogischen erst auf der Ebene von Institutionen. Erst in diesen „Gebilden“, die ihrerseits genetisch auf Einzelereignisse zurückgehen, offenbart sie sich im wechselseitigen Zusammenspiel sozialer Tatsachen. Da das einzelne Ereignis der Institutionalisierung genetisch vorausgeht, hat die Beschreibung der Sozialen Form des Pädagogischen induktiv von einzelnen Ereignissen und ihren Wechselverhältnissen zu anderen sozialen Ereignissen auszugehen: „[...]Wir müssen betonen, daß doch letzten Endes die unzähligen kleinsten und flüchtigsten Beziehungen, die sich in jedem Augenblick zwischen wechselwirkenden Einzelpersonen abspielen [...] die eigentliche Substanz des sozialen wie des pädagogischen Prozesses sind. Die Erkenntnis rührt mit ihrer Bloßlegung an das wirkende Getriebe, dem schließlich auch die stabileren Erscheinungen des sozialen Daseins wie der Erziehungswirklichkeit [...] ihr Dasein, ihre Gestalt [...] verdanken“ (Fischer 1954a [1932], S. 124). Die Beschreibung von Erscheinungsformen der sozialen Wirklichkeit der Erziehung wird nicht aus dem sinnhaft vermeinten „Wesen“ einer aus der Struktur möglicher Wechselbeziehungen herausgelösten Entität deduziert, sondern eingedenk der dynamischen Beziehung bestimmter verbundener Faktoren und ihrer jeweiligen Einbindung in die entsprechende Umgebung empirisch analysiert und theoretisch expliziert. Gefragt wird also nach der Genese der sozialen Form des Pädagogischen wie sie aus einem Zusammenhang funktional aufeinander bezogener Einzelereignisse rekonstruiert werden kann. Pädagogische Phänomene sind dann nicht nur als sinnhafte, aus dem beseelten Anspruch eines

pädagogischen Ideals hervorgehende Handlungen pädagogischer Akteure zu deuten, sondern auch als soziale Formbildungen in einem wechselseitigen Ereigniszusammenhang empirisch beschreibbar.

Angesichts der Einordnung dieser Überlegungen in den disziplinären Bezugsrahmen einer Pädagogischen Soziologie wie sie Fischer selbst vornimmt, böte es sich nun an, die Relevanz dieser Position für die erziehungswissenschaftliche bzw. sozialpädagogische Theoriebildung herunterzuspielen. Dem muss zuallererst entgegengehalten werden, dass es in theoriegeschichtlicher Perspektive in erster Linie die sozialpädagogisch interessierten Pädagogen waren, die wichtige Impulse für eine Soziologie der Erziehung, für eine theoretische Reflexion des Verhältnisses von Erziehung und Sozialität lieferten (Reyer 2002, S. 165). In diesem theoriegeschichtlichen Zusammenhang sind auch die oben rezipierten Überlegungen Aloys Fischers zu interpretieren. Schon die in Fischers „Pädagogischer Soziologie“ formulierte Verhältnisbestimmung der Gegenstandsbereiche von Pädagogik und Soziologie steht in erstaunlicher Nähe zu dem, was man im Anschluss an Natorp unter der Fragestellung einer theoretischen Sozialpädagogik verstehen kann, nämlich, dass „soziale Bildungen nicht real wären und demgemäß nicht begriffen werden könnten ohne Rekurs auf die Einrichtungen, Tätigkeiten und Kräfte, die als pädagogische Wirklichkeit bezeichnet werden müssen, und [...] umgekehrt, dass die Frage nach den letzten Trägern und Kompetenzen, nach den Zielen und Mitteln der Erziehung nicht richtig und erschöpfend beantwortet werden kann, ohne dass soziale Verbände, Gemeinschaften in entscheidender Weise herangezogen werden“ (Fischer 1954a [1932], S. 110). Im Verhältnis von Pädagogik und Soziologie geht es also sinngemäß auch bei Fischer um die „sozialen Bedingungen der Bildung“ und um die „Bildungsbedingungen des sozialen Lebens“ bzw. um die Anerkennung der Tatsache, „daß ebenso die Erziehung des Individuums in jeder wesentlichen Richtung sozial bedingt sei, wie andererseits eine menschliche Gestaltung sozialen Lebens fundamental bedingt ist durch eine ihm gemäße Erziehung der Individuen, die an ihm teilnehmen sollen“ (Natorp 1968 [1899], S.9). In der „Pädagogischen Soziologie“ geht es also um eine Problemstellung, die weniger in der Bildungssoziologie, sondern in einer ganz bestimmten Auffassung von Sozialpädagogik als Wissenschaft ihre Wurzeln hat, die mithin „ebenso zur Sozialwissenschaft wie zur Pädagogik (gehört)“ (Natorp 1903, S. 701). Gerade die Sozialpädagogik erwies sich in dieser Variante während ihrer Gründungsphase als wichtiger

Initiator und Impulsgeber für eine sozialwissenschaftliche Modernisierung der Pädagogik (vgl. Wilhelm 1974, S. 163).

Allerdings wird man Fischer nicht gerecht, wenn man seine Kritik an Natorp, wie sie auch in der „Pädagogischen Soziologie“ vermerkt ist (vgl. Fischer 1954a [1932], S. 113), übersieht; sie ist nämlich zugleich auch Ausgangspunkt für seine Reformulierung des Themas und der Problemstellung der Sozialpädagogik als Wissenschaft, die nicht lediglich, von den Zielen und Aufgaben einer sozialpädagogischen Praxis, sondern zugleich auch von den sozialpädagogischen Tatbeständen zu handeln hat.¹ Fischer unterschied nämlich deutlich zwischen „praktisch orientierten“ Begriffen von Sozialpädagogik, die auf die Gestaltung des sozialen Zusammenlebens gerichtet sind, und solchen, die „für die Bedürfnisse“ der Theorie entstanden sind (vgl. Fischer 1954b (1924), S. 207ff.). Diese Unterscheidung zwischen einem auf Gestaltung und einem auf theoretische Reflexion gestützten Begriff hat er 1924 in seinem Aufsatz „Das Verhältnis der Jugend zu den sozialen Bewegungen und der Begriff der Sozialpädagogik“ expliziert. Das auf den „Betrieb der Wissenschaft“ eingegrenzte Verständnis von Sozialpädagogik thematisiert „die Berücksichtigung der Sozialen Seiten, die alle Erziehungen tatsächlich hatten und haben [...] Die so verstandene Sozialpädagogik ist wesentlich eine Schul- und Forschungsrichtung, die sowohl in der historischen wie auch in der systematischen Pädagogik den Einfluß sozialer Faktoren nicht übersehen oder verwischt haben will“ (a.a.O., S. 208f.). Diese Auffassung von der Aufgabe der Sozialpädagogik als Wissenschaft wird sodann, so geschieht es wenige Zeilen später, mit Paul Natorp in Verbindung gebracht (vgl. a.a.O., S. 209). Auch in dieser Unterscheidung folgt Fischer dem bekannten Schematismus von Erziehung als Tatsache und Aufgabe, der aus der „Deskriptiven Pädagogik“ bekannt ist. Sozialpädagogik wird also hier nicht als gestaltende Praxis, sondern zugleich als sozialwissenschaftlich forschende Disziplin aufgefasst. Fischer gewinnt der Natorpschen Problemstellung also zwei Seiten ab: Zum einen das primär wissenschaftliche Unternehmen, Tatsachen der Erziehung als soziale Sachverhalte zu betrachten und zum anderen, wie in der „Pädagogischen Soziologie“ im Blick auf Natorp moniert, eine

¹ Ich knüpfe im folgenden an der Interpretation Christian Niemeyers an (vgl. Niemeyer 1998, S. 114ff.).

gestaltende Aufgabe, die in einer normativen „Philosophie der Gemeinschaftsidee“ ihre Grundlagen hat (vgl. Fischer 1954a [1932], S. 114), also das, was er später in einem Komplementärtext zur „Pädagogischen Soziologie“ als „Soziologische Pädagogik“ zusammenfasste (vgl. Fischer 1954c [1932]). Die erste, vorwiegend theoretische und forschungsorientierte Variante der Sozialpädagogik war es, die 1932 den Ausgangspunkt der Überlegungen im Kontext der „Pädagogischen Soziologie“ bildete, aber mit der im Hinblick auf die sozialpädagogischen Grundlegungen im Fischerschen Gesamtwerk irritierenden Signatur versehen und in die Nähe einer soziologischen Teildisziplin gerückt wurden. Der Begriff „Sozialpädagogik“ war damit in der konsequenten Auseinandersetzung Fischers plötzlich sowohl als Theoriebegriff, wie auch als Begriff einer praktisch orientierten Sozialreform entfernt worden (vgl. Niemeyer 1998, S. 117). Gleichwohl Sozialpädagogik bei Fischer selbst letztlich als Theoriebegriff bedeutungslos wird, verschwindet damit nicht zugleich auch schon der innere Zusammenhang der von ihm unter dem Begriff vormals rekonstruierten Problemstellung. Fasst er später unter dem Ausdruck „Sozialpädagogik“ „nur“ noch eine „pädagogische Teildisziplin“, die sich auf die Frage richtet, „wie die Erziehung im ganzen auf die Erfüllung von Forderungen des Gemeinschaftslebens eingestellt werden kann“ (Fischer 1954a [1932], S. 158), dann ist diese in ihren Erwägungen dringend auf einen „empirischen Unterbau“ (Fischer 1954d [1923], S. 363) angewiesen, auf den „Erkenntnisdienst“ (Fischer 1954a [1932], S. 121), den die sozialwissenschaftlich ausgerichtete Pädagogische Soziologie ihrerseits zu leisten hat. Fischers älterer bivalenter Sozialpädagogikbegriff – einerseits als Wissenschaft von Erziehung als sozialer Tatsache wie auch als Aufgabe der Gestaltung des sozialen Zusammenlebens verstanden – wird nun auf ein Kooperationsverhältnis von Pädagogischer Soziologie und Sozialpädagogik im engeren Sinne reduziert und geht in der Verbindung von der Forschung zu „sozialen Bedingungen der Bildung“ und „Bildungsbedingungen des sozialen Lebens“ einerseits, sowie in der pädagogischen Rezeption dieser Forschungen als Norm- und Zielvorgaben einer Gestaltung des Sozialen andererseits, auf (vgl. auch Döpp-Vorwald 1964, S. 107ff.).

Die von Fischer für den theoretischen Pol der Sozialpädagogik in Anschlag gebrachte Pädagogische Soziologie stellt sich bei genauerem Hinsehen als ein wissenschaftstheoretisch undenkbares Gebilde heraus (vgl. Döpp-Vorwald 1964, S. 139ff.). Hält man nämlich daran fest, dass den Gegenstandsbereichen der Soziologie einerseits sowie der Pädagogik andererseits, nicht nur unterschiedliche Zugänge zum Objektbereich, sondern auch zwei

differenten und nicht aufeinander reduzierbare Provinzen der Wirklichkeit entsprechen, dann ist es unmöglich auch unter Pädagogischer Soziologie eine Wissenschaft mit einem spezifischen Wirklichkeitszugang und einem genuinen Phänomenbereich zu fassen. Man kann dann entweder Soziologie betreiben oder Pädagogik und kaum etwas drittes, was in der Schnittmenge beider Disziplinen anzusiedeln wäre. Pädagogische Soziologie kann immer nur Pädagogik sein oder Soziologie. Räumt man demgegenüber ein – was Fischer an anderer Stelle gleichfalls tut (vgl. Fischer 1954a, S. 111) –, dass sich Pädagogik und Soziologie nicht qua ihres Realobjektes sondern nur im Hinblick auf ihren Zugang zu diesem Realobjekt unterscheiden, so ist die Pädagogische Soziologie sowohl Pädagogik als auch Soziologie, je nachdem, unter welchem Gesichtspunkt eine jeweilige Wirklichkeit in den Blick genommen wird; sie gehört also, wie eben bereits mit Natorp bemerkt, sowohl zur Sozialwissenschaft als auch zur Pädagogik.: „Die Pädagogische Soziologie ist einerseits die soziologische Betrachtung der Erziehung [...], andererseits die Auswahl primär soziologischer Einsichten, deren die Erziehung und – konkret gesprochen – der Erzieher zur Erfüllung seiner spezifisch nicht soziologischen, nicht einmal notwendig sozial ausgerichteten Ausgaben nicht entraten kann“ (a.a.O., S. 116). Die Position Fischers, die Pädagogische Soziologie eindeutig der Soziologie als Teildisziplin zuordnen zu wollen (vgl. a.a.O., S. 115) wird also der von ihm eigens entwickelten Systematik nicht gerecht. Vielmehr treffen sich die von Fischer angesprochenen Themenkreise mit den von Natorp fokussierten „sozialen Bedingungen der Bildung“ und den „Bildungsbedingungen des sozialen Lebens“. So gibt sich dann die Pädagogische Soziologie vor allem soziologisch, wenn es darauf ankommt, „Erziehungstatsachen“ als Sozialverhältnisse zu betrachten und sie verhält sich wiederum dann pädagogisch, wenn beliebige Sozialverhältnisse als pädagogisch bedeutsam ausgelegt werden (vgl. Döpp-Vorwald 1964, S. 140). Verknüpft man beide Perspektiven miteinander und fragt man danach, wie in bestimmten sozialen Relationen Pädagogisches operativ hervorgebracht wird, so handelt es sich im Falle der Pädagogischen Soziologie um theoretische Sozialpädagogik im Natorpschen Sinne des Wortes.

3.3. Klaus Mollenhauer II: Ansätze eines funktional-genetischen Begriffs von Sozialpädagogik

Sicher mag man Fischer kritisch entgegenhalten können, den in der „Pädagogischen Soziologie“ formulierten systematischen Überlegungen zu einer „Grenz- und

Zwischenwissenschaft“ keine empirischen Studien der sozialen Wirklichkeit der Erziehung zur Seite gestellt und das Programm einer pädagogischen Soziologie nur in sehr engen Grenzen selbst in Angriff genommen zu haben.² Insofern blieb eine Demonstration, wie sich der Blick auf die Wirklichkeit der Erziehung unter den methodologischen Prämissen eines forschungsorientierten, sozialwissenschaftlichen Zugriffs auf die „Erziehungswirklichkeit“ verändert, sich diese Wirklichkeit unter diesem Zugriff darstellt, lange Zeit vakant, und zwar solange bis sich nach dem Ende der geisteswissenschaftlichen Hegemonie in der deutschen Erziehungswissenschaft eine sozialwissenschaftliche Wende, im Blick auf Fischer könnte man auch von einer Renaissance sprechen, in den ausgehenden 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre anbahnte. Klaus Mollenhauer kann heute als einer der Protagonisten gelten, dem, von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik her kommend, ein maßgeblicher Anteil an der sozialwissenschaftlichen Modernisierung der Disziplin zuzusprechen ist.

Findet sich nun bei Mollenhauer zumindest vom Ansatz her ein funktional-genetischer Begriff von Sozialpädagogik, der sich mit den systematischen Auseinandersetzungen Fischers in Verbindung bringen lässt? Einen Versuch Mollenhauers in dieser Hinsicht dokumentiert ein Beitrag, der, ursprünglich als Vortrag verfasst, im Jahre 1978 unter dem Titel „Funktionsbestimmung der Sozialpädagogik“ publiziert wurde (vgl. Mollenhauer 1978). Von der Funktion der Sozialpädagogik zu handeln, impliziert, so Mollenhauer gleich einleitend bemerkt, Fragen nach der „Eigentümlichkeit pädagogischer Verhältnisse“ genauso wie Fragen nach der Wechselbeziehung – wir fühlen uns an Fischer erinnert – zwischen „pädagogischen Ereignissen“ und dem weiteren „gesellschaftlichen Ereignisfeld“ in den Blick zu nehmen (Mollenhauer 1978, S. 49).³ Mollenhauers Überlegungen zur Funktion der Sozialpädagogik

² Bekanntlich verfasste Fischer jedoch Abhandlungen, die durchaus einer pädagogisch-soziologischen Perspektive auf Pädagogik als Tatsache zugeordnet werden können (vgl. Fischer 1950b [1921], 1954e [1925]).

³ Gleichsam en passant verabschiedet sich Mollenhauer bereits hier von einer abstrakt-substantialistischen Vorstellung von Pädagogik zugunsten formaler Konstrukte wie „Funktion“ und „Ereignis“, die ursprünglich mathematische Begriffe sind. Mit der Entfaltung einer formalen Begrifflichkeit, die auf der Ebene von Ereignissen und ihren wechselseitigen Zusammenhängen verbleibt und unter engem Bezug zu empirischen Erscheinungsformen entwickelt wird, ist dann ein – gegenüber der substantiellen Herangehensweise – unmittelbar auf die soziale Wirklichkeit gerichteter Theoriebildungsprozess gewährleistet.

nehmen ihren Ausgang von dem Problem, das Eigentümliche der Sozialpädagogik nicht lediglich in Anlehnung an die Rechtssystematik der Jugendhilfegesetzgebung bestimmen zu können (vgl. a.a.O., S. 51), weil in der Heterogenität der dort kodifizierten Einrichtungen und Maßnahmen kein „einheitlicher Gegenstand erkennbar“ (Mollenhauer 1978, S. 51) ist. Es geht also hier um das Verhältnis von Begriff und Sache der Sozialpädagogik, dass im Zuge der Ausweitung und Ausdifferenzierung der sozialpädagogischen Handlungsfelder schwierig wird und die Bestimmung dessen, was unter Sozialpädagogik verstanden werden kann, aufs Neue erforderlich macht. Die noch bei Nohl und Weniger vorgenommene Einordnung sozialpädagogischer Objektbereiche in die „pädagogische Bewegung“ und den teleologischen Geist der „Erziehungswirklichkeit“ scheint also bei näherem Hinsehen für Mollenhauer ebenso ihre Plausibilität verloren zu haben, wie die wenig befriedigende Gegenstandsbestimmung über die Jugendhilfegesetzgebung. Diese Situation erzwingen es, einen anderen Weg einzuschlagen und sich dem Verhältnis von Begriff und der Sache „Sozialpädagogik“ über ihre gesellschaftliche Funktion und die Repräsentation von Funktionserwartungen in der Vollzugslogik sozialpädagogischer Felder anzunähern.

Die von Mollenhauer intendierte funktionstheoretische Betrachtung des sozialpädagogischen Feldes wird von ihm zunächst von einem handlungstheoretischen Bezugsrahmen unterschieden. Während die handlungstheoretische Betrachtung von Ereignissen „von dem subjektiv gemeinten Sinn“ einer Handlung ausgeht und Ereignisse von dort aus interpretiert, qualifiziert und bewertet, verhält sich die funktionstheoretische Betrachtungsweise dem subjektiven Sinn gegenüber gerade indolent (vgl. a.a.O., S. 52). Es geht dann nicht mehr um den Sinn, den ein Akteur mit seinem Handeln assoziiert, sondern um die wechselseitigen Verhältnisse, in denen verschiedene Ereignisse zueinander stehen und die dann in diesem wechselseitigen Zusammenhang einen übergeordneten „objektiven“ Sinn offenbaren, der mit den Intentionen der Akteure nicht identisch ist, „einen Sinn also, der in der Art solcher wechselseitiger Abhängigkeiten zu suchen ist, in „Regeln“ gleichsam, nach denen ein komplexer (sozialer) Ereigniszusammenhang funktioniert“ (a.a.O., S. 52). Die notwendige Abstraktion vom subjektiven Sinn handelnder Akteure erzwingt es, zwischen der Perspektive des Akteurs und der des Beobachters, die im epistemologischen Zugang der geisteswissenschaftlichen Figur „Erziehungswirklichkeit“ ineinander verwoben waren, zu trennen, weil die für die Genese des Feldes konstitutiven Erzeugungsregeln den handelnden Akteuren nicht in der Form einer Explikation des Bewusstseins zugänglich sind. Zudem zielt

diese Betrachtung auf die Frage, wie ein sozialer Ereigniszusammenhang, den wir als „sozialpädagogisch“ beschreiben, hervorgebracht wird. Dies geschieht nicht, indem die elementaren Ereignisse des Feldes einem abstrakten Begriff von Sozialpädagogik subsummiert und ihnen ein pädagogischer Sinn eingehaucht wird, genauso wenig wird das Geschehen vom singulären Aspekt des pädagogischen Handelns aus interpretiert. Vielmehr wird induktiv ein Begriff von Sozialpädagogik entfaltet, der aus dem Zusammenspiel funktional verbundener, elementarer Einzelereignisse rekonstruiert wird; der Ansatz ist also genetischer Natur. Die Frage ist mithin: Wie wird ein sozialpädagogischer Zusammenhang als ein sozialer Zusammenhang hervorgebracht und welcher spezifischen „Logik“ folgt seine Genese?

„Erziehungswirklichkeit“ wird also nicht im Medium der „pädagogischen Idee“ als eine Seinsollende, als realer Ausdruck des Ideals gedeutet. Vielmehr wird sie von der Beobachtung der sozialen Wirklichkeit her genetisch entschlüsselt. Die methodologischen Vorbemerkungen Mollenhauers zu einem möglichen formalen Zugang zur sozialen Wirklichkeit der Erziehung werden im Fortgang des Beitrages allerdings nicht im Hinblick auf die Genese des sozialpädagogischen Feldes ausgeführt. Seine Ausführungen konzentrieren sich vor allem auf den funktionalen Zusammenhang von Ereignissen im pädagogischen Mikrokosmos zu den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen die Einrichtungen des Erziehungswesens agieren. So wird zwar weder die Genese pädagogischer Binnenwelten noch die Genese von „Funktionen“ des Erziehungssystems empirisch und systematisch expliziert, gleichwohl sind die Auseinandersetzungen von der Grundannahme beherrscht, dass gesellschaftliche Funktionserfordernisse in die generativen Grammatiken professioneller Praktiken – Mollenhauer spricht hier von „Codes“ oder „Regeln“ des Handelns (vgl. a.a.O., S. 55) – Eingang finden, ohne allerdings empirisch auszuführen wie dies geschieht bzw. welche Codes welchen Funktionen jeweils entsprechen. Die Rede von „Codes“ betrifft aber eine wichtige Seite der Genese sozialpädagogischer Zusammenhänge, nämlich die Frage, wie ein sozialer Ereigniskontext gerade dadurch hervorgebracht wird, dass er zu anderen sozialen Tatsachen, zu den „je besonderen gesellschaftlich-geschichtlichen Formationen“ (a.a.O., S. 55) in einem funktionalen Verhältnis steht. Auf der Ebene der „Codes“ haben wir es also mit der „Vollzugslogik“ sozialpädagogischer Felder zu tun, die nie nur den pädagogischen Ambitionen und Intentionen professioneller Akteure entspricht. Sie beruht nämlich immer auch auf jenen „Grundregeln“, denen „unser pädagogisches

Vorstellungsvermögen wie auch unsere Handlungen im Durchschnitt folgen“ (a.a.O., S. 56) und die pädagogische Interaktionen immer schon präformieren und sie zu einem Vergesellschaftungstatbestand werden lassen.

Mollenhauer deutet in diesem Beispiel einen formalen Zugang zur „Erziehungswirklichkeit“ an, mit dem sich erklären lässt, wie „Erziehung“ als Vergesellschaftungstatbestand operativ hervorgebracht wird. Im Mittelpunkt steht dabei das Verhältnis von pädagogischen Ereignissen auf der einen Seite und gesellschaftlichen Verhältnissen auf der anderen Seite. Seine Sicht auf die Genese des sozialpädagogischen Mikrokosmos bleibt also partikular. Dennoch beinhaltet diese Perspektive im Hinblick auf einen erfahrungswissenschaftlichen Zugang zur Erziehungswirklichkeit – auch wenn Mollenhauer nicht empirisch argumentiert – einige wichtige methodische Hinweise. Er geht nicht von einem abstrakten Begriff von Sozialpädagogik aus, sondern setzt funktional-genetisch auf der unmittelbaren Ebene von empirischen Elementarereignissen und ihres funktionalen Zusammenhanges an. Damit transzendiert er sowohl die in der geisteswissenschaftlichen Figur „Erziehungswirklichkeit“ fixierte Einheit von Begriff und Sache und differenziert zwischen dem vermeinten pädagogischen Sinn des erzieherisch Handelnden und einem „objektiven“ Sinn, der sich erst aus dem funktionalen Zusammenhang von Einzelereignissen erschließen lässt. Dies impliziert wiederum methodisch eine Trennung von Akteurs- und Beobachterperspektive. Er eröffnet einen Wirklichkeitszugang, der Dimensionen dieser Wirklichkeit offenbart, die einerseits jenseits dessen liegen, was eine sinntheoretische Reflexion pädagogischer Einzelakte offen legen kann und andererseits über das hinaus gehen, was ein an seine Intentionen befangener Akteur erkennen kann. Nicht systematisch beantwortet scheint allerdings die wichtige *Frage*, wie es unter den Bedingungen funktionaler Eingebundenheit möglich ist, den jeweiligen Ereignissen im Feld dann noch eine „pädagogische Qualität“ zuschreiben zu können. Wie kommt es vor dem Hintergrund der Divergenz von objektivem Sinn und subjektiver Absicht dazu, dass Ereignisse mit pädagogischen Feld völlig unterschiedlichen Valenzen aufgeladen werden können – oder anders formuliert: Welche Beschaffenheit muss der Ereigniszusammenhang aufweisen, um nicht nur als ein Moment gesellschaftlicher Funktionserfordernisse beobachtet, sondern auch im Rahmen einer Vorstellung von „richtiger“ Erziehung als sinnhaft pädagogischer gedeutet werden zu können?

4. Fazit

Einerseits besteht das Problem der Sozialpädagogik gegenwärtig darin, dass sie keine Aussagen darüber zu treffen vermag, was in der sozialpädagogischen Praxis geschieht. Andererseits wird diese Frage im Kontext einer beschleunigten Expansion und Ausdifferenzierung und des Verlusts der Gewissheit, wodurch Sozialpädagogik im Kern bestimmt ist, sowie vor dem Hintergrund einer gleichzeitig zu beobachtenden Erwartung, Effizienz und Effektivität professioneller Leistungen nachweisen zu können, immer dringlicher. Das zunehmend problematisch gewordene Verhältnis von Begriff und Wirklichkeit, von Theorie und Empirie der Sozialpädagogik verlangt theoretisch-systematisch, einen Begriff von Sozialpädagogik entfalten zu müssen, ohne noch von einem Begriff von Sozialpädagogik ausgehen zu können. Die Debatte um die disziplinäre Identität deutet darauf hin, dass in der Sozialpädagogik hinsichtlich ihrer Gegenstandsbestimmungen und Zugänge derzeit kaum von einem Konsens die Rede sein kann. Innerhalb der gegebenen paradigmatischen Struktur wird das Programm einer Beschreibung des Geschehens in der Praxis kaum verwirklicht, ja nicht einmal ernst genommen. Weder die in der sozialpädagogischen Denktradition stehende Linie noch die einer Sozialpädagogik als Praxiswissenschaft verfügen derzeit über einen Zugang zum empirischen Geschehen. Dies hat damit zu tun, dass jede paradigmatische Linie für sich, epistemologischen Prämissen verpflichtet ist, die in der geisteswissenschaftlichen Tradition ihre Wurzeln haben.

Der mit der geisteswissenschaftlichen Figur der „Erziehungswirklichkeit“ identifizierbare Wirklichkeitszugang zeichnet sich, wie in der Rekonstruktion herausgestellt wurde, vorzugsweise dadurch aus, dass er Akteurs- und wissenschaftliche Beobachterperspektive, Seins- und Sollensaussagen sowie schließlich Begriff und Sache der Pädagogik miteinander verschränkt. Die Aufgabe einer „Revision“ dieses in der Sozialpädagogik habitualisierten Wirklichkeitszugangs besteht nun im Hinblick auf die Frage nach der „Struktur des Geschehens“ in der sozialpädagogischen Praxis darin, jene unheilvolle Verschränkung mit Hilfe eines erfahrungswissenschaftlichen Zugriffs aufzubrechen. Die über eine Revision des Konstrukts „Erziehungswirklichkeit“ vollzogene Spurensuche in der Theoriegeschichte der Sozialpädagogik führt zu Ansätzen, die auf eine funktional-genetische Explikation der sozialen Wirklichkeit verweisen. Der funktional-genetische Ansatz steht dafür, die Bedeutung der Einzelereignisse nicht von einem Wesensbegriff her zu klären, sondern den Begriff der Sozialpädagogik vom funktionalen Gesamtzusammenhang sozialer Ereignisse her zu

konsolidieren. Vor dem Hintergrund eines erfahrungsbezogenen Zugangs zur Wirklichkeit der Erziehung stellt sich das Thema der Sozialpädagogik dann völlig anders als es derzeit wahrgenommen wird. Das Thema der Sozialpädagogik ist dann nämlich weder das Soziale als pädagogisches Problem, noch die pädagogische Form des Sozialen, sondern schlicht: die Soziale Form des Pädagogischen. Einen funktional-genetischen Zugang theoretisch-methodisch für eine Beschreibung der Wirklichkeit aufzubereiten, bildet eine Aufgabe, die sich für die Sozialpädagogik in Zukunft mit allem Nachdruck stellt.

Literatur

Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brezinka, W. (1968): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14, S. 317-334 bzw. 435-475.

Döpp-Vorwald, H. (1964): Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Henn.

Fischer, A. (1950a [1914]): Deskriptive Pädagogik. In: ders.: Aloys Fischer. Leben und Werk. Band 2 (hrsg. v. K. Kreitmair): Arbeiten zur allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, S. 5-30.

Fischer, A. (1950b [1921]): Erziehung als Beruf. In: ders.: Aloys Fischer. Leben und Werk Band 2 (hrsg. v. K. Kreitmair): Arbeiten zur allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, S. 31-72.

Fischer, A. (1954a [1932]): Pädagogische Soziologie. In: ders.: Aloys Fischer. Leben und Werk Band 3/4 (hrsg. v. K. Kreitmair): Gesammelte Abhandlungen zur Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, S.107-158.

Fischer, A. (1954b [1924]): Das Verhältnis der Jugend zu den sozialen Bewegungen und der Begriff der Sozialpädagogik. In: ders.: Aloys Fischer. Leben und Werk Band 3/4 (hrsg. v. K. Kreitmair): Gesammelte Abhandlungen zur Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, S. 167-262.

- Fischer, A. (1954c [1932]): Soziologische Pädagogik. In: ders.: Aloys Fischer. Leben und Werk Band 3/4 (hrsg. v. K. Kreitmair): Gesammelte Abhandlungen zur Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, S. 159-166.
- Fischer, A. (1954d [1923]): Die Struktur des sozialen Bewusstseins. In: ders.: Aloys Fischer. Leben und Werk Band 3/4 (hrsg. v. K. Kreitmair): Gesammelte Abhandlungen zur Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, S. 351-375.
- Fischer, A. (1954e [1925]): Die Problematik des Sozialbeamtentums. In: ders.: Aloys Fischer. Leben und Werk Band 3/4 (hrsg. v. K. Kreitmair): Gesammelte Abhandlungen zur Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, S. 319-350.
- Hamburger, F. (1995): Zeitdiagnose zur Theoriediskussion. In: H. Thiersch & K. Grunwald (Hg.): Zeitdiagnose soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung. Weinheim u.a.: Juventa, S. 10-26.
- Heid, H. (1994): Erziehung. In: D. Lenzen (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 43-68.
- Honig, M.-S. (2001): Sozialpädagogik. In: W. Brinkmann (Hg.): Differentielle Pädagogik. Eine Einführung. Donauwörth: Auer, S. 274-295.
- Litt, Th. (1967 [1921]): Das Wesen des pädagogischen Denkens. In: H. Röhrs (Hg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 58-84.
- Loch, W. (1983): Phänomenologische Pädagogik. In: D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 1. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 155-173.
- Lüders, Ch. & Winkler, M. (1992): Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38, 2, S. 359-370.

- Mollenhauer, K. (1968): Erziehungswirklichkeit. In: I. Dahmer & W. Klafki (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim u.a.: Beltz, S. 291-298.
- Mollenhauer, K. (1970): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 4. Auflage. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1973): Sozialpädagogik. In: H.-H. Groothoff (Hg.): Pädagogik. Fischer-Lexikon. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 291-300.
- Mollenhauer, K. (1978): Funktionsbestimmung der Sozialpädagogik. In: H. Wollenweber (Hg.): Sozialpädagogik in Wissenschaft und Unterricht. Paderborn: Schöningh, S. 49-60.
- Mollenhauer, K. (1998 [1966]): Was heißt „Sozialpädagogik“. In: W. Thole u.a. (Hg.): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 307-322.
- Natorp, P. (1903): Sozialpädagogik. In: W. Rein (Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik Band 8. 2. Auflage. Langensalza: Beyer, S. 700-711.
- Natorp, P. (1968 [1899]): Erziehung und Gemeinschaft. Sozialpädagogik. In: H. Röhrs (Hg.): Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. Frankfurt/M.: Akademische Verlags-gesellschaft, S. 1-10
- Niemeyer, Ch. (1998): Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim u.a.: Juventa.
- Niemeyer, Ch. (2003): Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. Weinheim u.a.: Juventa.
- Nohl, H. (1970): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 7. Auflage. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke.
- Oelkers, J. (1982): Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: N. Luhmann & K.E. Schorr (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 139-194.

Reyer, J. (2002): Kleine Geschichte der Sozialpädagogik: Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Weniger, E. (1930): Sozialpädagogik. In: L. Clostermann (Hg.): Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge. 2., umgearb. Auflage. Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 749-752.

Weniger, E. (1952 [1929]): Theorie und Praxis in der Erziehung. In ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim: Beltz, S. 7-22.

Wilhelm, Th. (1974): Sozialisation und soziale Erziehung, Pädagogische Überlegungen zu einer soziologischen Leitvorstellung. In: G. Wurzbacher (Hg.): Sozialisation und Personalisation. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation aus der Sicht von Soziologie, Psychologie, Arbeitswissenschaft, Medizin, Pädagogik, Sozialarbeit, Kriminologie, Politologie. 3., erg. Auflage. Stuttgart: Enke, S. 127-169.

Winkler, M. (1995): Bemerkungen zur Theorie der Sozialpädagogik. In: H. Süner (Hg.): Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit: Einführung in Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Bielefeld: Kleine, S. 102-121.

Winkler, M. (1999): Integration ohne Grenzen? Zur gesellschaftlichen Verallgemeinerung sozialpädagogischer Denkweisen. In: R. Treptow & R. Hörster (Hg.): Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim u.a.: Juventa, S. 83-102.

Winkler, M. (2003): Theorie der Sozialpädagogik – eine Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 1, 1, S. 6-24.

Wie erkennt man Erziehung?¹⁰

1. Das Dilemma beim Erkennen von Erziehung

Die Problemstellung des nun folgenden Vortrages ist zunächst epistemologisch gefasst. Sie bezieht sich auf die Möglichkeit der Erkenntnis des zentralen Gegenstandes der Erziehungswissenschaft. Das Wissen um die Beschaffenheit des Gegenstandes stellt jedoch die Bedingung der Möglichkeit erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis dar. Die Antwort auf die Frage, wie man Erziehung erkennt, setzt also eine Antwort auf die Frage, was Erziehung ist, voraus (vgl. Brezinka 1967 [1959]). Epistemologie und Ontologie der Erziehung hängen also miteinander zusammen (vgl. Loch 1984). Nun ist es aber gerade der Gegenstand „Erziehung“, der den Möglichkeiten seiner Erkenntnis gewisse Restriktionen aufzwingt. Die damit gegebenen Schwierigkeiten verweisen letztlich auf ein prekäres Verhältnis von Begriff und Sache der Erziehung:

1. Eine erste Schwierigkeit betrifft die Sache der Erziehung selbst. Man müsste davon ausgehen können, dass sich das Phänomen „Erziehung“ dem Beobachter nicht als ein unbestimmtes Etwas, sondern bereits als ein Dieses darbietet und als solches von ihm erfahren werden kann. Das ist bei der Sache „Erziehung“ jedoch nicht der Fall: Erziehung ist als Tatsache¹¹ – darin scheint weitgehend Einigkeit zu bestehen – vor allem dadurch

10 Geringfügig überarbeitete Fassung eines Vortrages im Forschungskolloquium des Faches Pädagogik an der Universität Trier im November 2003.

11 „Pädagogische Tatsachen“ liegen, so Aloys Fischer, dann vor, wenn entweder auf der Seite des Erziehers eine pädagogische Absicht konstatiert werden kann, die als Motiv einer Handlung wirksam ist, oder aber auf der Seite des Adressaten ein bestimmter pädagogischer Effekt eintritt, aber auch dann, wenn unabhängig von planmäßigen Eingriffen indirekte Wirkungen, oder besser: unerwartete Nebenwirkungen auftreten (vgl. a.a.O., S. 25ff.). Folgt man Fischer in seiner Bestimmung der Tatsache der Erziehung als „zielgerichtetes Tun“ (Fischer 1954 [1932], S. 149), dann wird deutlich, dass es sich bei der hier angesprochenen Variante von „Erziehung als Tatsache“ um ein Reflexionsphänomen handelt, das erst im Hinblick auf „Absicht und Ziel“ (Fischer 1954 [1932], S. 118) argumentative

bestimmt, dass sie sich als solche nicht beobachten lässt: Sie ist „unsichtbar“ und „flüchtig“ (Winkler 1996, S. 56), in immer anderen Ereignissen und Tätigkeiten „verborgen“ (Loch 1999, S. 294) und tritt nicht gesondert hervor (vgl. Schleiermacher 1957, S. 7); Erziehung gilt daher weder als ein „Realphänomen“ (vgl. Heid 1994), noch kann sie - etwa in einer bestimmten Form sozialen Handelns - einen „ontologischen Status“ beanspruchen (vgl. Oelkers 1982). An die Stelle einer Erforschung vorgegebener Tatsachen tritt dann der Versuch, der Sache mithilfe eines Begriffes ansichtig zu werden.

2. Im Lichte des begriffstheoretischen Bestimmungsversuchs offenbart sich dann aber eine zweite Schwierigkeit, die darin besteht, dass „Erziehung“ als Begriff keine eindeutige Referenz auf einen bestimmten Sachverhalt unterhalten kann. Dem Begriff „Erziehung“ entspricht kein Objekt oder Tatbestand, denn er bezieht sich nicht, wie etwa physikalische Begriffe, auf ein einheitliches und stabiles Sein. Zudem verhalten sich die Schwierigkeiten bei der Bestimmung von Erziehung korrelativ zur Diversität der damit assoziierten Tatbestände und Erscheinungsformen. So kann man fragen: Ist es Erziehung, wenn man lobt oder straft, wenn man instruiert oder berät, wenn man anleitet oder anregt, belehrt und prüft, wenn man hilft oder pflegt; aber auch: Ist Erziehung eine Absicht oder eine Wirkung, ein Vorgang oder ein Produkt, ein Ziel, eine Aufgabe, eine Funktion oder eine Einwirkung, eine Situation oder ein Prozess, eine Kunst, ein Handwerk oder gar eine Technik? Erziehung ist alles das und doch nichts von alledem. Als Begriff hat „Erziehung“ keine eindeutige Referenz (Oelkers 1985, S. 40), d.h., er selbst gibt keinen eindeutigen Aufschluss darüber, was Erziehung ist, weil in Abhängigkeit von den Kontexten seines Gebrauchs zwar nicht Beliebiges, aber doch Verschiedenartiges damit bezeichnet werden kann. Entsprechend hat sich die Erziehungswissenschaft weitgehend damit zufriedengegeben, der „Erziehungstatsache“ den Status eines in einer bestimmten Wirklichkeitsperspektive aktualisierten Reflexionsphänomens zuzuweisen.¹² Versucht

Bedeutsamkeit erlangt. Da Absichten und Ziele der Erziehung aber vorfindliche Wirklichkeiten der Erziehung nicht derart strukturieren, als das man sie als Pädagogische - und nur als Pädagogische - identifizieren könnte, kann von pädagogischen Tatsachen nur insofern die Rede sein, als damit die in einer pädagogischen Wirklichkeitsperspektive thematisierten und reflektierten Realitätsausschnitte gekennzeichnet sind (vgl. Heid 1994).

12 Dies gilt insbesondere für eine vermeintliche „Kategorie“ pädagogischen Handelns. Von pädagogischem Handeln als einer besonderen Form rationalisierten Handelns kann nur dann gesprochen werden, wenn mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit eine der Absicht des Handelns

wird hier, die Einheit einer Differenz von Erkennendem und Erkanntem über den Vorrang der Intelligibilität des Gegenstandes zu sichern, der vermeintlich die materialen Erscheinungsweisen des Stoffes dominiert. Die Beschreibung der Sache wird ersetzt durch normative Reflexion, die allenfalls nur noch exemplarisch und spekulativ einen Bezug zum Realphänomen und seinen Bedingtheiten unterhält und dieses dann nur noch als defizient und verbesserungswürdig in den Blick zu nehmen vermag – mit der Folge, dass sich über Erziehung nur noch kontrafaktisch sprechen lässt.

Im Horizont der skizzierten Probleme mit dem Gegenstand „Erziehung“ wird die Frage nach dem spannungsvollen Verhältnis von Begriff und Sache aktualisiert, weil sich von „Erziehung“ weder als einer ontischen Ganzheit noch im Sinne der Einheit einer Differenz von Erkennendem und Erkanntem sprechen lässt. Vor diesem Hintergrund ergibt sich für das Erkennen von Erziehung ein Dilemma: Die Erziehungswissenschaft kann sich weder der Sache selbst noch eines Begriffs der Sache sicher sein. Sie muss sich die Frage gefallen lassen, ob sie überhaupt einen Gegenstand hat, oder ob sie ihn lediglich reflexiv einzuholen vermag, mithin, ob es eine Erziehungswissenschaft überhaupt geben kann, oder ob ihr Gegenstand nicht angemessener in Didaktik, Bildungsphilosophie, Soziologie, Psychologie, Rechts-, Verwaltungs- oder Politikwissenschaft etc. zu untersuchen ist.

Unter dem Strich bleibt zunächst nur die bloße Realitätsannahme von Erziehung (vgl. Winkler 1996), die sich aus dem Bewusstsein speist, dass jeden Tag und fast überall erzogen wird und, dass es eine ganze Reihe von Aktivitäten gibt, die zumindest im Erwartungshorizont des Pädagogischen vollzogen und qualifiziert werden. Die

korrespondierende Wirkung erwartet werden kann (Heid 1994, S. 57). Dazu bräuchte es eine spezifische Technik, die dies garantieren könnte. Da aber pädagogisches Handeln nicht über die Form eines spezialisierten Handlungsmodus wie ein Handwerk oder eine Technik verfügt, gibt es „zwischen Intention und Wirkung [...] keinen ‘eindeutigen’ naturwissenschaftlichen Kausalnexus“ (Oelkers 1982, S. 149). Die Verknüpfung von Intention und Wirkung erfolgt vielmehr nachträglich im Medium eines Urteils über die Erziehungsbedeutsamkeit sozialer Sachverhalte (Heid 1994, S. 60). Erziehung unterscheidet sich von anderen Arten sozialen Handelns dann eben nur durch den spezifischen Anspruch der Verbesserung sowie durch eine reflexive Bewertung sozialer Praxis im Hinblick auf ihre Erziehungsbedeutsamkeit, nicht aber durch einen spezifischen Handlungsmodus. Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr (1982) haben in diesem Kontext das Technologisdefizit der Erziehung erörtert und die Frage, was Erziehung ist, in die Frage überführt, wie Erziehung überhaupt möglich ist.

Realitätsvermutung von Erziehung führt zu der heuristischen Annahme, dass es eine Wirklichkeit der Erziehung geben muss, in der Begriff und Sache der Erziehung auf der Ebene eines empirischen Geschehens koinzidieren. Anknüpfend an diese Realitätsvermutung von Erziehung soll nun versucht werden, Begriff und Sache der Erziehung nicht als Einheit einer Differenz, sondern als Einheit einer Relation zu betrachten, die als eine erfahrungswissenschaftlich fassbare Dimension der Wirklichkeit von Erziehung nachgewiesen werden kann. Genauer: Wie verhalten sich die Vorstellungen von Erziehung zu einem jeweiligen operativen Geschehen und wie konstituiert sich über dieses Verhältnis ein Komplex, der als „pädagogische Praxis“ der Realitätsannahme von Erziehung zugrunde liegt?

Wenn man Erziehung als Wirklichkeit auffasst, dann muss man sich darüber unterhalten, wie diese Wirklichkeit erkannt werden kann; es geht also um methodische Fragen des Zugangs zu dieser Wirklichkeit. Entsprechend möchte ich die hier aufgespannte Problemstellung der Relation von Begriff und Sache – exemplarisch – anhand zweier unterschiedlicher Wirklichkeitszugänge erörtern:

Zunächst beziehe ich mich auf das geisteswissenschaftliche Konzept der „Erziehungswirklichkeit“ und die dort entfaltete Konstellation von Begriff und Sache;

Dem Konzept „Erziehungswirklichkeit“ werde ich dann einen funktional-genetischen Zugang gegenüberstellen, der – im Horizont einer „Deskriptiven Pädagogik“ argumentierend – Erziehung als „Tatsache“ in den Blick nimmt.

2. Erziehung als „Erziehungswirklichkeit“

Auch der geisteswissenschaftlichen Pädagogik war das prekäre Verhältnis von Begriff und Sache der Erziehung nicht fremd (Flitner 1933, S. 27f.),¹³ denn auch sie war irritiert worden

¹³ Und dies, obwohl Schleiermacher als einer ihre geistigen Ahnherren noch behauptete, dass das, „was man im

allgemeinen unter Erziehung versteht, [...] als bekannt vorausgesetzt werden kann“ (Schleiermacher 1957, S. 11).

durch die historische Erfahrung der augenscheinlichen Ausbreitung und Heterogenisierung des – in den Worten Nohls – „pädagogischen Lebens“ (Nohl 1970, S. 120; vgl. auch Weniger 1952 [1929], S. 45ff. sowie für die Sozialpädagogik: Weniger 1930). Herman Nohls Versuch, die „pädagogischen Bewegungen“ als eine „lebendige Einheit“ darzustellen, reflektiert ein Problem (vgl. Nohl 1970, S. 3ff.), das uns heute als „Entgrenzung des Pädagogischen“ (vgl. Lüders/Kade/Hornstein 1996) in einer verschärften Variante gegenübertritt. Die Mannigfaltigkeit des „pädagogischen Lebens“ macht es unmöglich, Erziehung begrifflich eindeutig abzugrenzen (vgl. Flitner 1957, S. 25ff. bzw. 1933, S. 47). Als Gegenstand einer Theorie der Erziehung kommt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik daher nur „dieses Leben“ selbst in Betracht (Litt 1967 [1921], S. 71). Sie geht also zunächst „empirisch“ vor, könnte man meinen. Das Phänomen Erziehung lässt sich nur als „Erziehungswirklichkeit“ fassen, nämlich als die „Gesamtheit der Erscheinungen, die sich auf Erziehung beziehen“ (Flitner 1957, S. 26), ohne freilich unterschlagen zu können, dass „dieses Wirkliche [...] in alle übrige Lebenswirklichkeit hineingeschmolzen“ (ebd.) und durch sie mit bedingt wird (Weniger 1952, S. 8f.). Die „Erziehungswirklichkeit“ besitzt in diesem Sinne, folgt man den Überlegungen Wilhelm Flitners, den Charakter einer „Zwischenwelt“¹⁴ (Flitner 1966, S. 23), deren Vorgänge immer in anderen Wirklichkeitsschichten politisch-gesellschaftlicher Natur enthalten sind: „Erziehung“ erscheint als ein „disparates Ganzes“, dass „zugleich verschiedenen wirklichen Verhältnissen und in ihnen liegenden Aufgaben zugeordnet“ werden muss (Flitner 1933, S. 50). Die Stellung des Erziehers kann nur – so Flitner weiter – in diesem Zwischenraum bestimmt werden, nämlich „zwischen den Zeiten und Generationen einerseits (und) zwischen dem objektiven Gehalt (der Wirklichkeit, S.N.) und dem subjektiven Leben seiner Zöglinge andererseits“ (a.a.O., S. 100). Die pädagogische Dignität der „Zwischenwelt“ erwächst daraus, dass die in ihr Handelnden sich als verantwortlich begreifen und das erzieherische Verhältnis als ein „ethisches Lebensverhältnis“ erachten (a.a.O., S. 53), dass es in der Auseinandersetzung mit „überpersönlichen Mächten“ zu gestalten gilt (ebd.). Dies bleibt aber nicht allein der persönlichen Entscheidung des Erziehers überlassen: Kennzeichnend für die pädagogische „Zwischenwelt“ ist vor allem die sie

¹⁴ Zu den Reflexionsgewinnen, die mit der Zwischenwelt-Metapher gegenüber intentionalistischen und funktionalistischen Erziehungsbegriffen erzielt werden vgl. Tenorth (1992).

durchwaltende Intention, die in bestimmten Sozialgebilden, den sogenannten „Erziehungsgemeinschaften“ objektiviert ist; diese Intention unterliegt nicht der persönlichen Willkür der Erziehenden, sondern markiert als Funktion der Gemeinschaft ein soziales Phänomen. Entsprechend manifestiert sich die Intention im „Tatbestand erzieherischer Sitte“, der einen spezifischen „Stil“ des Umgangs, ein besonderes Interaktionsklima kultiviert (a.a.O., S. 51f.). Erziehung vollzieht sich auf der operativen Dimension als kollektiv geteilte Intention, die sich in einem bestimmten Stil des Umgangs reifiziert, der als solcher erkannt werden kann: „Der Geist und Stil, die Sitte und Form der so objektiv gewordenen Erziehungsstätte wird selbst erzieherisch. Sie führt nicht nur den Zögling, sondern auch den Erzieher durch die Intention, die in ihr arbeitet“ (a.a.O., S. 75). Der „Geist der Erziehung“ wird zu einer Dimension des Geschehens und qualifiziert es als „erzieherisch“: „Für das Phänomen der Erziehung ist somit wesentlich, dass es sich um eine der Möglichkeit nach zu verantwortende und geistig gestaltbare, geistig auch in Frage gestellte Sphäre von Geschehnissen handelt“ (a.a.O., S. 53). Begriff und Sache der Erziehung kongruieren letztlich in einer sozialen Objektivation erzieherischer Intentionalität. Die pädagogische Praxis bietet sich in der Gestalt der Erziehungswirklichkeit als ein konstitutiver Zusammenhang von Idee und Vollzug der Erziehung dar. Wie lässt sich nun Flitners „Zwischenwelt-Metapher“ für einen erziehungswissenschaftlichen Wirklichkeitszugang nutzen, m.a.W.: Wie erkennt man die „Erziehungswirklichkeit“? Ist die von Flitner beschriebene Reifikation des erzieherischen Geistes in den Objektivationen des erzieherischen Lebens erfahrungswissenschaftlich zugänglich?

Mit der Doktrin, die pädagogische Wissenschaft habe vom Gegenstand der „Erziehungswirklichkeit“ auszugehen (vgl. ebd.; Flitner 1933, S. 22), werden gleich mehrere gegenstandstheoretische Optionen vorweggenommen, ohne dass mit dem Konstrukt „Erziehungswirklichkeit“ bereits eine theoretisch-begriffliche Abgrenzung und Bestimmung der Sache eingeführt wird. Das Konzept „Erziehungswirklichkeit“ überbrückt die kategoriale Differenz von Begriff und Sache vielmehr methodisch (Schulze 1993, S. 18), indem es die Möglichkeit des Erkennens von Erziehung zurückbindet an die Perspektive des verantwortlich Handelnden Erziehers. Damit versucht sie sicher zu stellen, dass Erkenntnisse über Erziehung gewonnen werden können, ohne der Schwierigkeit ausgesetzt zu sein, Erziehung vorab theoretisch-begrifflich bestimmen zu müssen. Weniger hat diese methodische Operation als „Befangenheit der pädagogischen Theorie an die Praxis“ gekennzeichnet (Weniger 1975, S.

181 bzw. 1952, S. 21). Als „sinnvolles Ganzes“ (Nohl 1970, S. 119) ist die Erziehungswirklichkeit eine Sphäre menschlicher Praxis, eine Form „sittlichen Lebens“ (Flitner 1933, S. 51). Diese pädagogische Lebensform kann als Objekt pädagogischer Erkenntnis nicht rein beschrieben, sondern nur über Sinnvergewisserung erfasst werden.¹⁵ Die Pädagogik wird entsprechend als eine „Wissenschaft vom handelnden Leben“, als eine Wissenschaft von der Praxis aufgefasst, welche sich auf die in dieser gelebten Praxis vermittelten Normen, Praktiken und Regeln (Flitner 1966, S. 15), mithin auf den ihr immanenten „vorwissenschaftlichen“ Theoriegehalt bezieht (vgl. auch Bollnow 1967). Ihre Aussagen gewinnen Wahrheitsgehalt dadurch, dass sie die Äußerungen pädagogischer Lebensformen und Grundhaltungen („Sitte“) und die in ihnen enthaltenen Sinnbestände zur Explikation bringen. Die eigentümliche Konstitution des Gegenstandes der geisteswissenschaftlichen Pädagogik limitiert den Zugang zur Erziehung als Erziehungswirklichkeit. Flitners Überlegungen zur „Zwischenwelt“ implizieren demgemäß nicht lediglich eine normative und deskriptive, sondern auch eine methodologische Option. Flitner bezieht nämlich die Zwischenwelt-Metapher nicht allein auf die Praxis der Erziehung und der ihr eigenen Logik, sondern auch auf die Bedingungen und Möglichkeiten ihrer Erkenntnis. Über sie konstruiert er den Zugang einer „hermeneutisch-pragmatischen Geisteswissenschaft“, der zwischen pädagogischer Tatsachenforschung einerseits und philosophischer Spekulation andererseits operiert (Flitner 1933, S. 15; vgl. auch Weniger 1975, S. 132). Weder der eine noch der andere Zugang sei hinreichend, so Flitner, um diese „Zwischenwelt“, „in der das erzieherische Geschehen mit seiner Verantwortung liegt“ (Flitner 1966, S. 23), als eine wahrhaft „Erzieherische“ bestimmen zu können. Gegen die „reine“ Tatsachenforschung führt er ins Feld, dass erzieherische Tatbestände nicht jenseits der Sinnfrage in den Blick genommen werden können, gegenüber den „Systemen normativen Typus“ wendet er ein, dass die Ziele der Erziehung bereits mit der Erziehungswirklichkeit vorgegeben und erst aus ihrer Funktion im „Beziehungs- und Wirkungsgefüge“ der Praxis verstanden werden und nicht etwa von außen gesetzt werden können (ebd.). Die Erziehungswirklichkeit – darin sind sich die Vertreter einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik einig – wird von einer „eigenen Idee regiert, die in jedem echt erzieherischen Akt

¹⁵ „Die ‚reine‘ Tatsache wird in dieser Betrachtung überhaupt erst fassbar“ (Flitner 1966, S. 13).

wirksam ist“ (Nohl 1970, S. 119). Das Erkennen dieser Wirklichkeit bedarf eines besonderen Zugangs zu ihr, den weder pädagogische Tatsachenforschung noch eine Normwissenschaft der Pädagogik anbieten können. Es bedarf eines „dritten Verfahrens“ (Flitner 1966, S. 22f.), welches die Aufgabe der „Ermittlung des Tatsächlichen“ und der „Sinnvergewisserung“ aufeinander bezieht. Dieses Verfahren findet Flitner schließlich in der sogenannten „hermeneutisch-pragmatischen“ Methode (vgl. ebd.).

Die Erziehungswirklichkeit ist nicht nur Gegenstand pädagogischer Theorie, sondern sie gibt zugleich auch schon das epistemologische Verhältnis der Theorie zu ihrem Objekt an (vgl. Mollenhauer 1968, S.292). So reflektiert sich das Verhältnis von Begriff und Sache der Erziehung in einem wechselseitigen Zusammenhang von Epistemologie und Ontologie, wobei die Konstitution des Objekts zugleich die Bedingungen der Möglichkeit seiner Erkenntnis fixiert. Die Struktur des pädagogischen Denkens verhält sich homolog zur Struktur des pädagogischen Geschehens: „Die Erziehungswissenschaft ist ein Denken vom Standort verantwortlicher Erzieher aus“ (Flitner 1966, S. 18). Dieses Denken gewinnt die Gestalt einer „réflexion engagée“ (ebd.). Das ist auch deswegen gefordert, weil die pädagogische Theorie selbst ein Stück Erziehungswirklichkeit in seiner geschichtlichen Bewegung darstellt, mit der Konsequenz, dass sich über die Erziehungswirklichkeit nur „erzieherisch“ denken und sprechen lässt. Die pädagogische Theorie geht als Reflexionsgestalt nicht nur aus dem „pädagogischen Leben“ selbst hervor, sie zielt auch instrumentell auf die Verwirklichung der Möglichkeiten dieser Praxis (Flitner 1966, S. 26). Nur derjenige der sich pädagogischer Erlebnisse als fähig erweist, verfügt über die Art des Dekodierungswissens, das ihm den Zugang zur Erziehungswirklichkeit eröffnet, denn die Erziehungswirklichkeit als „objektive Welt bekommt [...] nur Leben und Bedeutung, wenn sie immer wieder zurückbezogen wird auf das eigene pädagogische Erlebnis [...]“ (Nohl 1970, S. 120). Entsprechend kann beim Erkennen des Pädagogischen nie von einer Sollensvorstellung abgesehen werden; vielmehr gehen Sein und Sollen in einem unauflösbaren Zusammenhang pädagogischer Erkenntnistätigkeit auf. Das Konstrukt „Erziehungswirklichkeit“ bezeichnet eine Realität, die den Anspruch freisetzt, an dem sie sich selbst messen lassen muss. In der Fassung der mit dem Konstrukt „Erziehungswirklichkeit“ verknüpften erkenntnistheoretischen Problemdimension heißt es bei Theodor Litt entsprechend: „Mehr als alle Naturwissenschaften, mehr auch als andere Geisteswissenschaften muss deshalb eine Theorie der Erziehung, um überhaupt zu einem fassbaren Objekt zu gelangen, auswählend, scheidend,

abstufend in das Erlebnisanze der inneren Welt hineingreifen [...] Diese Auswahl und Abgrenzung setzt aber [...] voraus, dass der Betrachter den Vorgang der Erziehung im Sinne einer Aufgabe, im Zeichen einer Idee deutet und versteht. Mit anderen Worten: Was Erziehung ist, kann nur der „feststellen“, der schon eine gewisse Vorstellung davon hat, was Erziehung soll“ (Litt 1967 [1921], S. 76, Hervorh. i. Orig.). Die Tatsache der Erziehung wird erst im Horizont der Erziehung als Aufgabe zum Thema, weil dem pädagogischen Handeln wie auch dem pädagogischen Denken eine Zielbestimmung inhäriert, die auf die Entfaltung der individuellen Anlagen des Subjekts gerichtet ist, so dass Erziehungstatsache und Erziehungsaufgabe in einer spezifischen, ja genuin pädagogisch bestimmten und nur pädagogisch bestimmbaren Form von Operationen in eins gehen. Der pädagogischen Theorie obliegt es, die Kongruenz von pädagogischer Idee und pädagogischer Wirklichkeit in ihrer geschichtlichen Entfaltung zur Sprache zu bringen – eine Einheit von Begriff und Sache, die mit dieser Wirklichkeit bereits gegeben ist und lediglich expliziert werden muss: „Die systematische Untersuchung der Pädagogik geht aus von dem eigenen Sinn des pädagogischen Lebens und analysiert den Bildungsvorgang auf die in ihm enthaltenen Bezüge, in denen der Zögling und seine Bildsamkeit, der Erzieher oder die führende und bildende Kraft, ihre Bildungsgemeinschaft, ihr Bildungsideal und ihre Bildungsmittel zu einem dynamischen Zusammenhang miteinander verbunden sind“ (Nohl 1970, S. 120).

Was bedeutet dies nun für einen erfahrungswissenschaftlichen Zugang zur Wirklichkeit der Erziehung? Der Terminus „Erziehungswirklichkeit“ zielt auf ein spezifisches Verhältnis von pädagogischer Erkenntnis und pädagogischer Wirklichkeit und ist damit nicht einfach mit der Erziehungstatsache identisch. Die pädagogische Wirklichkeit als Konkretion einer gelebten kulturellen Tradition repräsentiert die Kontinuität der pädagogischen Idee, einer ihr eigenen im kulturellen Kontext historisch verbürgten Sinnhaftigkeit. Das einzelne Ereignis, die empirische Wirklichkeit ist in dieser Figur nur relevant im Kontext eines kulturellen Verweisungszusammenhanges zur pädagogischen Idee. Über die angenommene Einheit von Idee und objektivierter Struktur, von Theorie und Praxis, von Begriff und Sache, die in einer nicht näher spezifizierten operationalen Qualität pädagogischer „Haltungen“ zum Ausdruck kommt, nimmt die theoretische Auseinandersetzung mit der Erziehungswirklichkeit die Form pädagogischer Methexis an, die darauf gerichtet ist, den ideellen Charakter sozialer Epiphänomene zu rekonstruieren, der in die Objektivationen des „pädagogischen Lebens“ eingeschmolzen ist. Erziehung als „Erziehungswirklichkeit“ ist also kein empirisches

Konstrukt, sondern ein kulturtheoretischer Begriff, der einen konstitutiven Zusammenhang von pädagogischen Haltungen und einem darin objektivierten erzieherischen Geist markiert. In ihm spiegelt sich eine eigentümliche Verkopplung von Begriff und Sache, von pädagogischer Idee und der Wirklichkeit pädagogischen Geschehens, die als nicht-explizierte Gegenstandsauffassung dem wissenschaftlichen Erkenntnisprozess zugrunde gelegt wird.

Dieses Konstrukt blendet daher entscheidende Problemkonstellationen aus, die im Hinblick auf eine erfahrungswissenschaftliche Bestimmung von Erziehung nicht zu vernachlässigen sind. Der geisteswissenschaftliche Zugang zur Erziehungswirklichkeit eskamotiert die strategisch notwendige Referenz auf eine Vorstellung „richtiger Erziehung“, weil er sie nicht als ein Kriterium der Reflexion, sondern als eine der erzieherischen Praxis inhärente und in ihr wirksame Intentionalität unterstellt. Die methodische Operation, wie sie in der „Befangenheit des Theoretikers an die Praxis“ enthalten ist, verdeckt das begriffliche Zurechnungsschema, das im Konzept „Erziehungswirklichkeit“ wirksam ist. Erziehung kann es als „Erziehungswirklichkeit“ immer nur als eine Idee „gelingender Erziehung“ geben. Die Figur der „Erziehungswirklichkeit“ muss dann aber bei genauerem Hinsehen als eine Reflexionskategorie verstanden werden, die sich auf eine Wirklichkeit „zweiter Ordnung“ bezieht und nicht jenseits von Semantisierungen existiert. Sie muss auf einen Begriff von Erziehung zurückgreifen, der die zu erfassenden Erscheinungsformen der Erziehung dominiert. Es bedarf zum Erkennen des ideellen Gehaltes pädagogischen Geschehens eines substantierten Begriffs von Bildung, Erziehung oder was auch immer, eines präjudizierten Sinnhorizontes, einer teleologischen Struktur, die dem sozialen Phänomenen der Wirklichkeit an sich nicht eignet, sondern erst aus einem semantisch-diskursiven Kontext resultiert, in den das Geschehen jeweils eingebettet ist. In diesem Lichte steht das später in „Erziehung und Emanzipation“ folgende Urteil Mollenhauers, „dass die ‚geisteswissenschaftliche Pädagogik‘ nur begrenzt leistungsfähig ist im Hinblick auf die Aufklärung derjenigen Zusammenhänge, die die Wirklichkeit der Erziehung ausmachen“ (Mollenhauer 1970, S. 9), denn sie hat sich, so Mollenhauer, „mit der empirischen Realität nur soweit eingelassen, wie sie dem dekretierten ‚Wesen des erzieherischen Verhaltens‘ entsprechen konnte“ (a.a.O., S. 24). Daher ist „Erziehungswirklichkeit“ kein erfahrungswissenschaftliches Konstrukt, das zur Bestimmung dessen taugen würde, „was als das Wirklichsein der Erziehungswirklichkeit bezeichnet werden könnte“ (Mollenhauer 1968: 291).

Das Konzept „Erziehungswirklichkeit“ ignoriert die Frage, wie die in den pädagogischen Objektivationen eingelassene Intention auf der operativen Ebene in Eigenschaften eines Sachverhaltes transformiert wird und sich als eine empirische Dimension des Gegenstandes fassen lässt. Hinter dem nicht hinreichend operationalisierten Konzept des erzieherischen Stils bleibt die Vollzugslogik erzieherischer Praxis eine ‚black box‘; das Konzept „Erziehungswirklichkeit“ lässt keine Aussagen darüber zu, wie im Medium der erzieherischen Haltungen und Intentionen eine erzieherische Praxis als solche hervorgebracht wird und ob sich das Wirklichsein von Pädagogik nicht nur in Reflexionen vermittelt, sondern auch in beobachtbaren Vollzügen darbietet. So bestimmt sich das Verhältnis von Begriff und Sache nicht als eine operative Relation, sondern als Einheit von Erkennendem und Erkanntem, von Subjekt und Objekt der Erziehungswissenschaft. Im Dunst der geisteswissenschaftlichen Nebelbomben bleibt damit gänzlich unbeantwortet, wie sich Aussagen über das Wirkliche der Erziehungswirklichkeit als empirische Aussagen über das Geschehen treffen lassen.

3. Erziehung als soziale Wirklichkeit

Will man Erziehung nicht lediglich als ein Reflexionsphänomen, als Sinnkontext sozialer Handlungen rekonstruieren, sondern zugleich auch die Realphänomene empirisch erfassen, die mit jener Semantisierung korreliert werden, müsste die sinntheoretische Reflexion der „Erziehungswirklichkeit“ in einen erfahrungswissenschaftlichen Zugang transformiert werden. Gibt es nun inner halb der Erziehungswissenschaft noch ein methodisches Angebot, dass dies leistet? Diese Aufgabe führt uns zunächst zurück zur „Deskriptiven Pädagogik“, die sich das Problem gestellt hat, wie die pädagogische Wirklichkeit beschrieben werden kann, ohne von einem normativen Sinnkontext „richtiger“ oder „wahrhafter“ Erziehung auszugehen (Fischer 1950 [1914], S. 12f.; Lochner 1927, S. 7f.). Insbesondere Aloys Fischer kann als einer der wenigen in der Erziehungswissenschaft gelten, der grundlegende Überlegungen zu dem epistemologischen Problem angestellt hat, wie der Sachverhalt „Erziehung“ überhaupt erkannt werden kann (Loch 1983, S. 164) und dabei weit über das hinausging, was eine geisteswissenschaftliche Pädagogik seinerzeit mit der Figur der „Erziehungswirklichkeit“ erfassen wollte und konnte. Inwiefern zeigen sich bei ihm Anknüpfungspunkte, „Erziehungswirklichkeit“ im Sinne eines erfahrungswissenschaftlichen

Konzepts zu verstehen, um das Wirkliche dieser Wirklichkeit in den Blick nehmen zu können?

Fischers „Deskriptive Pädagogik“ erörtert die Notwendigkeit, das Erziehungsphänomen einer „theoriefreie(n) Beschreibung“ zu unterziehen (vgl. Fischer 1950 [1914], S. 12f. bzw. S. 20.). Sie bezieht sich also zunächst auf die Sache der Erziehung; genauer: auf Erziehung als „Tatsache“. Auch er erkennt jedoch die bekannten Probleme der Gegenstandskonstitution, die dazu beitragen, dass auch dieser Zugang zur Wirklichkeit der Erziehung in die Aporie führt. Die spezifische Qualität pädagogischer Akte – Fischer referiert in diesem Zusammenhang auf das Beispiel der Ohrfeige – haftet dem Tatbestand als solches nicht an, muss also dem Beobachter verschlossen bleiben: Pädagogische Tatsachen existieren nur qua „erzieherischer Zweck, Sinn-, Richtungsbestimmtheit“ (Fischer 1954 [1932], S. 117f.) und nicht jenseits davon; dies garantiert aber allein noch keine pädagogische Struktur des Geschehens. Erziehung ist als beobachtbare Tatsache, so Fischer in seiner „Pädagogischen Soziologie“, zunächst nicht mehr als ein „Sozialverhältnis“. In letzter Konsequenz und zuallererst ist also „die pädagogische Relation [...] ein soziologischer Sachverhalt“ (a.a.O., S. 117). Erziehung als gesellschaftliche und vergesellschaftete Praxis ist primär ein sozialer Tatbestand, der sich historisch in bestimmten sozialen Gebilden, in Institutionen also, verdichtet hat. Die Einsicht, dass alles Pädagogische auch als Soziales beschrieben werden kann, bedeutet jedoch nicht, dass alles Soziale zugleich auch schon Pädagogisch ist (vgl. a.a.O., S. 114). Vielmehr geht es um die Frage, wie soziale Tatsachen zu pädagogischen –und nicht allein pädagogisch relevanten – Tatsachen werden.¹⁶

Die erziehungswissenschaftliche Relevanz der Fischerschen Gedankenführung im Horizont der „Pädagogischen Soziologie“ besteht darin, dass er sie zu leisten vermag, einen erfahrungswissenschaftlich operationalisierbaren Begriff von Erziehung vorzubereiten. Grundlegend ist die Annahme Fischers, dass „der Erziehungsakt, die Erziehungsarbeit notwendig soziologische Momente an sich trägt, in sozialen Formen sich realisiert“ (a.a.O., S.

¹⁶ Fischers „Pädagogische Soziologie“ ist daher von epistemologischen Überlegungen im Hinblick auf das Verhältnis von sozialen und pädagogischen Tatsachen durchsetzt, weil sich nur darüber ihr Status als „Grenz- und Zwischenwissenschaft“ (Fischer 1954 [1932], S. 115) bestimmen lässt.

124). Pädagogische Tatsachen gehen zunächst aus den Wechselwirkungen zwischen Individuen hervor; als solche konstituieren sie sich als „konkrete Sozialverhältnisse“ und „Sozialgebilde“ und sind erst einmal „Vergesellschaftungstatbestände“, die aber nur dort entstehen, „wo die pädagogische Idee und Absicht als ein Faktor der *soziologischen Formgebung* wirksam geworden ist“ (Fischer 1954 [1932], S. 121; Hervorh. S.N.). Die Relation von Begriff und Sache des Pädagogischen kann über die Beschreibung der sozialen Form des Pädagogischen gewonnen werden. Der Ansatz ist also nicht substantialistisch, sondern *funktional-genetisch*: Der Pädagogik entspricht nicht lediglich eine Idee, sondern auch eine soziale Form, die sich erst auf der Ebene aggregierter, funktionaler Zusammenhänge elementarer „Wechselbeziehungen“ erweist. Fischer weicht damit von der Vorstellung ab, dass dem „molekularen“ Dual von Erzieher und Zögling das Erzieherische bereits inhärent ist: Die Beobachtungseinheit ist nicht die pädagogische Relation, sondern das „Gewebe der Wechselwirkungen“, in denen diese Relation als ein Sozialverhältnis verwoben ist. Die mikroskopische Ebene des einzelnen, logisch unselbständigen Ereignisses, die momentane Interaktion zwischen Erzieher und Zögling, repräsentiert selbst noch nichts Erzieherisches; sie ist zunächst nicht mehr als ein Sozialverhältnis, dessen erzieherischer Sinn sich erst aus dem funktionalen Zusammenhang realer Interaktionen ergibt, in die sie verflochten ist. Als Tatbestand äußert sich das Erzieherische erst auf einer höheren Emergenzebene, auf der soziale Tatsachen in einer spezifischen Weise zu Komponenten miteinander verknüpft sind. Erst in diesen „Gebilden“, die ihrerseits genetisch auf Einzelereignisse zurückgehen, offenbart sich das „Erzieherische“ im wechselseitigen Zusammenspiel sozialer Tatsachen. Da das einzelne Ereignis den komplexen Gebilden erzieherischer Realität genetisch vorausgeht, hat die Beschreibung induktiv von einzelnen Ereignissen und ihren Wechselverhältnissen zu anderen sozialen Ereignissen auszugehen: „[...] Wir müssen betonen, daß doch letzten Endes die unzähligen kleinsten und flüchtigsten Beziehungen, die sich in jedem Augenblick zwischen wechselwirkenden Einzelpersonen abspielen [...] die eigentliche Substanz des sozialen wie des pädagogischen Prozesses sind. Die Erkenntnis rührt mit ihrer Bloßlegung an das wirkende Getriebe, dem schließlich auch die stabileren Erscheinungen des sozialen Daseins wie der Erziehungswirklichkeit [...] ihr Dasein, ihre Gestalt [...] verdanken“ (Fischer 1954 [1932], S. 124). Der Blick richtet sich damit auf die soziale Genese von Erziehung in operativen Kontext von Konstellationen funktional aufeinander bezogener Einzelereignisse. Der genetische Zusammenhang von singulären Ereignissen und aggregierten sozialen Ordnungen beschreibt präzise die

Beobachtungseinheiten, welche die geisteswissenschaftliche Pädagogik mit ihrer Abstraktion von „Einzelheiten“ (vgl. Flitner 1966, S. 12) zugunsten der Konzentration auf den intersubjektiven Geist und auf das „sinnvolle Ganze“ eines „Lebenszusammenhanges“ sowie auf die vermeintlich operative Qualität „pädagogischer Haltungen“ systematisch und methodisch ablenket; dies verdeutlicht, warum sie nicht erklären kann, wie Erziehung im Horizont der sinnhaften Ordnung pädagogischer Wirklichkeit auf der elementaren Ebene des Geschehens hervorgebracht wird.

Fischer bereitet damit – theoriestrategisch betrachtet – einen in der Erziehungswissenschaft und der Sozialpädagogik punktuell aufgegriffenen funktional-genetischen Begriff des Pädagogischen vor, der sich in der Folge zu Elementen einer Theorie des pädagogischen Feldes verdichtet und an die Axiomatik feldtheoretischer Konzepte in den Sozialwissenschaften anschlussfähig ist.¹⁷ Ich möchte diese Überlegungen an dieser Stelle exemplarisch aufgreifen, um einen Wirklichkeitszugang zu illustrieren, der sowohl von Vorstellungen einer wesenhaften Ganzheit als auch von der Isolation von Einzeltatsachen abstrahiert und den Weg vom Begriff zur Sache – und umgekehrt – offen hält (vgl. auch Lewin 1963, S. 102ff.).

Ein funktional-genetischer Begriff von Erziehung nimmt Abstand von einer substanzialistischen Vorstellung der „Erziehungswirklichkeit“; der Zugang ist vielmehr genetischer Natur: Gesucht wird nicht nach einer Entelechie, die die Klassifizierung eines Geschehens als „erzieherisch“ plausibilisiert, sondern nach den dem substantiierten Phänomen vorausliegenden Ereignissen, welche eine soziale Wirklichkeit der Erziehung konstituieren. „Funktional“ meint die Grundannahme, dass dem Wort „Erziehung“ nicht eine wesenhafte Erscheinung entspricht, sondern „Erzieherisches“ erst in einer komplexen *Relation* sozialer Ereignisse zum Ausdruck kommt, „die – wollte man sie gesondert darstellen

¹⁷ Dies ist auch der zentrale Ansatzpunkt meines Dissertationsprojektes, das seine „feldtheoretische Problemstellung“ auf dreifache Weise akzentuiert: Es geht zum einen aus theoriekritischer Perspektive darum, einen funktional-genetischen Zugang zur Wirklichkeit sozialpädagogischer Praxis in Auseinandersetzung mit dem kognitiven Zuschnitt sozialpädagogischer Theorie- und Forschungskonzepte zu entfalten, der (2) methodisch mit Hilfe der Axiomatik sozialwissenschaftlicher Feldkonzepte ausdifferenziert wird und (3) in einer empirischen Interpretation Dimensionen des sozialpädagogischen Feldes zum Vorschein bringen soll.

– ihre eigentümliche Bedeutung verlieren würden; eine Bedeutung, die nur in der gleichzeitigen Präsenz aller Komponenten die gleiche bleibt“ (Mollenhauer 1977: 40). An die Stelle des wesenhaften Dinges und seiner Eigenschaften tritt die Kategorie des Ganzen und seiner Teile; jedes einzelne Ereignis kann daher nur bestimmt werden, durch seine Relation zu einem System von Ereignissen, dem es angehört (vgl. Lewin 1963, S. 102ff.). Ein empirischer Begriff von Erziehung in diesem Sinne bezieht sich nicht auf eine normative Vorstellung „gelingender Erziehung“, sondern auf eine Kategorie des *Geschehens*. Das Geschehen ist strukturiert durch eine bestimmte „Logik“, die aus den Beziehungen, d.h. dem funktionalen Zusammenhang von Einzelereignissen resultiert und dazu beiträgt, dass es in einer gewissen *Regelmäßigkeit* vor sich geht.¹⁸ Gefragt wird also nicht nach der Intentionalität von Handlungen, sondern nach dem „objektiven Sinn“ von Ereignissen, der sich nur aus der Wechselwirkung einer Vielzahl weiterer Ereignisse erschließen lässt, nach einem „Sinn also, der in der Art solcher wechselseitiger Abhängigkeiten zu suchen ist, in ‚Regeln‘ gleichsam, nach denen ein komplexer sozialer Ereigniszusammenhang funktioniert.“ (Mollenhauer 1978: 52).¹⁹

Wie lässt sich nun diese Logik des Geschehens empirisch beschreiben? Ist sie etwa – wie die geisteswissenschaftliche Pädagogik gemeint hat – in den „Haltungen“ des Erziehers repräsentiert? Die Antwort ist: Das Geschehen folgt bestimmten „Regeln“, denen zwar – weil dieses Geschehen nicht als ein historischer kausaler, sondern als ein funktionaler Zusammenhang strukturiert ist – keine Technologie des Erziehens entspricht, die aber als generative Grammatik einer „spezifischen Technik der Pädagogik“ aufgefasst werden können, welche in einer Vielzahl überlieferter Heuristiken, Beispiele und Erfahrungen gespeichert ist (Tenorth 1999, S. 261), die im Vollzug interpretiert werden. Zu diesem Regelwerk gehören zum einen „Transformationsregeln“, die darauf gerichtet sind, von außen kommende Ansprüche und Zuschreibungen in Pädagogische zu übersetzen, weiterhin sogenannte

¹⁸ Ereignisse meinen „notwendig unselbständige Momente eines einheitlichen Geschehens“ (Lewin 1927) und „Funktion“, die *Beziehung* zwischen zwei unterscheidbaren Ereignissen.

¹⁹ In diesem Sinne sind Einzelereignisse dann völlig bedeutungslos, wenn sie nicht funktional bezogen werden können auf einen Kontext, in dem sie stattfinden und in dem sie als Ereigniszusammenhang eine spezifische, relational strukturierte Form annehmen.

„Ordnungsformen“, die eine Praxis zeitlich, sachlich und sozial als pädagogisch zu qualifizieren suchen und „Gütemaßstäbe“, die an die Eigenarten pädagogischen Prozessgeschehens anschließen und Unterscheidungen und Steigerungen auf einem Kontinuum von besser/schlechter ermöglichen (vgl. Tenorth 1999, S. 262f.). Den Regeln entspricht wiederum ein Reservoir an Praktiken, die diese Regeln explizieren und hervorbringen. Es handelt sich dabei um den gesamten tradierten Bestand an Verfahren, welche die Pädagogik zur Kontrolle ihrer eigenen Praxis und zur Strukturierung pädagogischer „Erfahrungsräume“ entwickelt hat (vgl. ebd.). Diese Praktiken sind keine Technologien, die eine zuverlässige Verknüpfung von Intention und Wirkung sicherstellen, sondern sie operieren gleichsam in einem multipolar begrenzten „Zwischenreich“, das in seiner operativen Dimension dadurch bestimmt ist, dem primär nicht-pädagogischen Alltag eine pädagogische Relevanz abzuringen (vgl. Tenorth 1992, S. 215). Sie gewährleisten die widerspruchsfreie Verknüpfung der im multireferentiellen pädagogischen Feld frei schwebenden Ambitionen und Erwartungen ohne in ihrem Funktionieren durch das Spannungsfeld der in der erziehungstheoretischen Reflexion aufgeworfenen Antinomien von Freiheit und Zwang, von Individuum und Gesellschaft, von Organisation und Interaktion, von Intention und Wirkung etc. irritiert zu sein. Ihre Leistungsfähigkeit besteht gerade darin, die scheinbaren Gegensätze in einer spezifischen Form von Operationen zu nivellieren, ohne sie zum Verschwinden bringen zu können. Diese regelhaft erzeugten Praktiken bilden jenes operative Moment des Geschehens, in dessen Medium die Differenz von „Erziehung“ und „Nicht-Erziehung“ (vgl. Heid 1994, S. 59) erst hervorgebracht wird. Dadurch leisten sie einen Beitrag dazu, dass Erziehung überhaupt möglich wird. *Eine empirische Beschreibung von „Erziehung“ hat entsprechend hinzublicken, auf die „Logik des Geschehens“ als einer in Operationen zur Darstellung gebrachten Bedingung der Möglichkeit von Erziehung, die von den beteiligten Akteuren regelhaft nachvollzogen und erzeugt wird.*

Das Erziehungsgeschehen vollzieht sich in einem dynamischen, komplexen und funktional strukturierten Zusammenhang von Ereignissen, die sich wechselseitig bedingen. Ihre funktionale Bezogenheit konstituiert eine Regelmäßigkeit, eine „Logik des Geschehens“. Ein funktional-genetischer Begriff erzieherischer Praxis lässt sich – ich will dies im folgenden nur andeuten – integrieren in eine sozialwissenschaftliche Theorie sozialer Felder, die das Feld methodisch als Beobachtungskategorie für relativ kohärente soziale Mikrokosmen entwirft, in

denen die Ereignisse und Strukturen der sozialen Welt eine spezifische Form annehmen (Bourdieu 2001, S. 41). Durch die Integration in eine solche Theorie mittlerer Reichweite kann die vorfindliche Struktur des Geschehens und ihre Genese verknüpft werden mit der makrostrukturellen Peripherie pädagogischer Binnenwelten ohne die Komplexität erzieherischen Geschehens über gegenstandstheoretische Zugriffe zu minimieren.

Ereignisse in Feldern stehen in diesem Sinne in einer Wechselbeziehung zu gesellschaftlichen Ereignissen (Mollenhauer 1978, S. 88), die über unscharfe Grenzen hinweg in das Feld hineinwirken und das Kontingenzspektrum des Geschehens dezimieren. Das Feldkonzept bezieht neben den Grammatiken der immanenten Genese auch die Effekte von Interdependenzen mit ein, durch die ein sozialer Ereigniskontext als Vergesellschaftungstatbestand hervorgebracht wird. Der Feld-Begriff bezeichnet nicht abgrenzbare physikalische Räume, sondern bezieht sich auf die Dynamik sozialer Strukturierungen und Strukturen in sozialen Zusammenhängen mit unscharf auslaufenden Grenzen. Soziale Felder sind keine statischen „Handlungsrahmen“, die die Vollzüge der Praxis determinieren. Sie fungieren vielmehr als strukturierte und strukturierende Geflechte, welche jene Regeln sozialen Handelns freisetzen, die durch programmierte soziale Handlungen laufend restituiert werden. Die Feldkategorie operiert also jenseits von Intentionalismus und Funktionalismus im Horizont des „Paradoxons vom objektiven Sinn ohne subjektive Absicht“ (Bourdieu 1981, S. 170). Erziehung lässt sich in diesem Sinne konzipieren als eine regelgeleitete Praxis, die sich jenseits der Intentionen und des Blickwinkels von Erziehern konstituiert und als Gegenstandsbereich über einen bloß interaktiven Bezugsrahmen hinaus strukturiert werden kann.

Erziehung lässt sich auf der operativen Dimension bestimmen als eine Funktion des pädagogischen Feldes. Felder funktionieren als Speichermedien, welche die Grammatiken sozialer Interaktion inkorporieren, die im Handlungsvollzug der Akteure freigesetzt und reproduziert werden, ihnen aber nicht als eine Explikation des Bewusstseins zugänglich sind.²⁰ Soziale Tatsachen gewinnen pädagogische „Qualität“ erst dadurch, dass sie in einer

²⁰ Die wechselseitige Bedingtheit von historischen Praxisformen der Akteure, feldspezifischen Grammatiken und objektiven gesellschaftlichen Strukturen geht einher mit einer diskreten aber

Weise zur Darstellung gebracht werden, die durch die Logik des Feldes bestimmt ist. Erziehung kann verstanden werden als Vollzug und Restitution generativer Grammatiken, die sich im wechselseitigen Zusammenhang regelgeleiteter Praktiken einerseits und Konstellationen sozialer Ordnungen andererseits kristallisiert.

4. Zusammenfassung

Das eingangs skizzierte Dilemma von Begriff und Sache erzwingt eine besondere Herangehensweise an die Frage, wie Erziehung erkannt werden kann. Es stellt sich das Problem ein, wie von der Sache der Erziehung zu reden ist, ohne sowohl von einem eindeutigen Begriff als auch von einer ontischen Substanz von Erziehung ausgehen zu können. Wenn aber im Lichte der Realitätsvermutung angenommen wird, dass es Erziehung als Wirklichkeit tatsächlich gibt, dann stellt sich die Frage nach einem Zugang, der in den Blick zu nehmen erlaubt, wie Begriff und Sache im empirischen Geschehen konizidieren.

Vor diesem Hintergrund habe ich zwei Wirklichkeitszugänge vorgestellt, die das Verhältnis von Begriff und Sache auf der Ebene des Geschehens auf spezifische Weise betrachten. Der mit der geisteswissenschaftlichen Figur der „Erziehungswirklichkeit“ identifizierbare Wirklichkeitszugang zeichnet sich, wie in der Rekonstruktion herausgestellt wurde, vorzugsweise dadurch aus, dass er methodisch Akteurs- und Beobachterperspektive sowie Seins- und Sollensaussagen miteinander verschränkt und Begriff und Sache als Einheit einer Einheit konzipiert. Mehr verdeckt als aufgeklärt wird dabei, wie die Einheit von Begriff und Sache auf der operativen Ebene des Geschehens hervorgebracht wird. Auf dieses Problem sucht wiederum ein funktional-genetischer Zugang zu reagieren.

Erziehung erscheint eingebettet in den Kontext eines komplexen sozialen Geschehens. Um untersuchen zu können, wie sie durch Praktiken relevanter Akteure hervorgebracht wird, bedarf es eines methodisch kontrollierten Zugangs zu diesem Geschehen, der weit über einen

kontinuierlichen Transformation der „Struktur des Geschehens“, denn das Feld ist weder autark, noch definiert es den Raum des Notwendigen, sondern lediglich die Menge des Möglichen, so dass Akteure aus einem Spektrum „wahrscheinlicher Zwänge“ – innerhalb einer gewissen Bandbreite also – frei zwischen möglichen Alternativen wählen (Bourdieu 1999, S. 372). Insofern bestehen unterschiedliche Einflussgrößen, die auf die jeweils im Feld geltenden Spielregeln und deren Geltung wirken. Daraus resultieren Anpassungsleistungen, die wiederum in Vollzügen expliziert werden müssen.

dyadisch angelegten Bezugsrahmen hinausgeht, substantialistische Vorstellungen des Pädagogischen überwindet und die Wirklichkeit der Erziehung als Soziales in den Mittelpunkt einer empirischen Beobachtung rückt. Der funktional-genetische Ansatz steht dafür, die Bedeutung der Einzelereignisse nicht von einem Wesensbegriff her zu klären, sondern von einem relationalen Gesamtzusammenhang sozialer Ereignisse her zu konsolidieren, in dessen Medium sich eine „spezifische Logik des Geschehens“ konstituiert, als eine „Grammatik“, die in Praktiken nachvollzogen und erzeugt wird. Begriff und Sache bilden eine *relationale Einheit*, die im Handlungsvollzug expliziert wird und auf den empirisch abzuschreitenden Dimensionen von Regeln, Praktiken und Ordnungsbildungen beschrieben werden kann. Der funktional-genetische Zugang zur Wirklichkeit der Erziehung lässt sich schließlich ausdifferenzieren in einer feldtheoretischen Perspektive, die es erlaubt, die Struktur und Dynamik der Erscheinungsformen dieser Praxis – auch im Hinblick auf die Interdependenzen, in die das Feld verwickelt ist – zu beschreiben und zu erklären. Erziehung kann dann durchaus als alles das aufgefasst werden, was mit dem Begriff dem Wort Erziehung bedacht wird, zugleich ist Erziehung aber auch nichts von alledem, weil es auf die Relation ankommt. Dies geschieht freilich auf die Gefahr hin, dass die soziale Wirklichkeit der Erziehung als etwas in den Blick gerät, was mit dem Pädagogischen durchaus nicht mehr gemein hat als irgendeine anderes soziales Geschehen, das aber als Feldgeschehen trotz allem nur als etwas spezifisches bestimmt werden kann; Erziehung bleibt dann doch eben irgendwie „Zwischenreich“!

Literatur

- Bollnow, O. F. (1967): Pädagogische Forschung und philosophisches Denken. In: H. Röhrs (Hg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 221-238.
- Bourdieu, P. (1981): Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In: P. Bourdieu et al. (Hg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 169-226.
- Bourdieu, P. (1999): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2001): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz: UVK.

Brezinka, W. (1967 [1959]): Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit. In: H. Röhrs (Hg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 192-220.

Fischer, A. (1950 [1914]): Deskriptive Pädagogik. In ders.: Aloys Fischer. Leben und Werk. Band 2 (hrsg. v. K. Kreitmair): Arbeiten zur allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, S. 5-30.

Fischer, A. (1954 [1932]): Pädagogische Soziologie. In: ders.: Aloys Fischer. Leben und Werk. Band 3/4 (hrsg. v. K. Kreitmair): Gesammelte Abhandlungen zur Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, S.107-158.

Flitner, W. (1933): Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur allgemeinen Erziehungswissenschaft. Breslau: Hirt.

Flitner, W. (1957): Allgemeine Pädagogik. 4. Auflage. Stuttgart: Klett.

Flitner, W. (1966): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. 4. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Heid, H. (1994): Erziehung. In: D. Lenzen (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 43-68.

Lewin, K. (1927): Gesetz und Experiment in der Psychologie. In: Symposion 1, S. 375-421.

Lewin, K. (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften. Bern, Stuttgart: Huber.

Litt, Th. (1967 [1921]): Das Wesen des pädagogischen Denkens. In: H. Röhrs (Hg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 58-84.

- Loch, W. (1984): Phänomenologische Pädagogik. In: D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 155-173.
- Loch, W. (1999): Phänomenologische Grundprobleme einer allgemeinen Pädagogik. In: Th. Fuhr & K. Schultheis (Hg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 290-302.
- Lochner, R. (1927): Deskriptive Pädagogik. Umriss einer Darstellung der Tatsachen und Gesetze der Erziehung vom soziologischen Standpunkt. Reichenberg: Stiepel.
- Lüders, Ch.; Kade, J. & Hornstein, W. (1996): Entgrenzung des Pädagogischen. In: H.-H. Krüger & W. Helsper (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich, S. 207-215.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-40.
- Mollenhauer, K. (1968): Erziehungswirklichkeit. In: I. Dahmer & W. Klafki (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim u.a.: Beltz, S. 291-298.
- Mollenhauer, K. (1970): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 4. Auflage. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1977): Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Pädagogik (13. Beiheft), S. 39-56.
- Mollenhauer, K. (1978): Funktionsbestimmung der Sozialpädagogik. In: H. Wollenweber (Hg.): Sozialpädagogik in Wissenschaft und Unterricht. Paderborn: Schöningh, S. 49-60.
- Nohl, H. (1970): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 7. Auflage. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke.
- Oelkers, J. (1982): Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 139-194.

- Oelkers, J. (1985): Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E. (1992): Intention – Funktion – Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen. In: N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1992: Suhrkamp, S. 194-217.
- Tenorth, H.-E. (1999): Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Missverständnisses. In: Th. Fuhr & K. Schultheis (Hg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.252-266.
- Schleiermacher, F. (1957): Pädagogische Schriften. Band 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf: Küpper.
- Schulze, Th. (1993): Die Wirklichkeit der Erziehungswirklichkeit und die Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft. In: D. Hoffmann & K. Neumann (Hg.): Tradition und Transformation der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Zur Re-Vision der Weniger-Gedenkschrift. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 13-34.
- Weniger, E. (1930): Sozialpädagogik. In: L. Clostermann (Hg.): Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge. 2., umgearb. Auflage. Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 749-752.
- Weniger, E. (1952 [1929]): Theorie und Praxis in der Erziehung. In ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim: Beltz, S. 7-22.
- Weniger, E. (1975): Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz.
- Winkler, M. (1996): Erziehung. In: H.-H. Krüger & W. Helsper (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich, S. 53-70.